

Technische Universität Darmstadt  
Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft

## Masterthesis

Relevanz von universitärer Weiterbildung zu inter-  
kultureller Kompetenz für die Qualifikation von  
Global Engineers  
– Konsequenzen für eine zielgruppenorientierte  
Weiterbildung

Relevance of university training on intercultural compe-  
tence for the qualification of Global Engineers  
– Consequences for a target group-orientated training

Erste Gutachterin:  
Prof. Dr. Britta Hufeisen

Zweite Gutachterin:  
Prof. Dr. Nina Janich

Vorgelegt von:  
Tina Rudolph

# Inhaltverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>5</b>
 <b>2. Begriffe der interkulturellen Kompetenz</b>	
2.1 Kulturdefinitionen und -modelle	10
2.2 Abgrenzung von Interkulturalität gegenüber Trans- und Multikulturalität	15
2.3 Forschungsfeld interkulturelle Kommunikation	18
2.3.1 Forschungsperspektiven	18
2.3.2 Forschungsergebnisse	19
2.4 Interkulturelle Kompetenz	25
2.4.1 Definitionen	25
2.4.2 Modelle	28
2.4.3 Interkulturelle Kompetenz als Handlungskompetenz	30
2.4.4 Kritik am Konzept der interkulturellen Kompetenz	32
2.5 Interkulturelles Lernen	34
 <b>3. Relevanz von interkultureller Kompetenz für die Tätigkeit als Global Engineer</b>	
3.1 Sprache und Kultur im Kommunikationsprozess	38
3.2 Herausforderungen der interkulturellen Technikkommunikation	44
3.3 Herausforderungen der interkulturellen Organisationskommunikation	48
3.3.1 Potentielle Konflikte in der interpersonellen Kommunikation	48
3.3.2 Strategien zur produktiven interkulturellen Kommunikation	56
3.4 Anforderungen an interkulturell qualifizierte Global Engineers	63
 <b>4. Relevanz von interkulturellen Trainings an deutschen Hochschulen</b>	
4.1 Interkulturelle Kompetenz als Lernziel universitärer Ausbildung	66
4.2 Überblick über universitäre Trainings zu interkultureller Kompetenz	70

<b>5. Systematisierung interkultureller Trainings</b>	
5.1 Lerntheoretische Grundlagen	77
5.2 Lernziele und -ergebnisse	80
5.3 Inhaltliche und methodische Ebene	82
5.4 Qualitätssicherung und Evaluation	86
<b>6. Konsequenzen für universitäre interkulturelle Weiterbildungen für angehende Global Engineers</b>	
6.1 Begriffliche Grundlagen	90
6.2 Situierete interkulturelle Lerntheorie	92
6.3 Zielgruppenprofil und Konsequenzen für Trainerende	95
6.4 Lernziele und -ergebnisse	100
6.5 Inhaltliche und methodische Ebene	107
6.6 Qualitätssicherung	112
<b>7. Fazit</b>	<b>115</b>
<b>Quellenverzeichnis</b>	<b>120</b>
<b>Schlusserklärung</b>	<b>132</b>

# **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

## Abbildungen

Abb. 1 Zwiebelmodell (nach Hofstede 1997, 8)	11
Abb. 2 Kulturelle Überschneidungssituationen (nach Thomas 2003b, 46)	16
Abb. 3 Entwicklungsstufen interkultureller Handlungskompetenz (nach Bennett 1986, 184)	35
Abb. 4 Kommunikationsprozess (nach Nekula 2002, 66)	38
Abb. 5 Klassifikation interkultureller Trainingsformen (nach Gudykunst/ Hammer 1983, 121)	82
Abb. 6 Lernzirkel (nach Kolb 1984, 42)	110

## Tabellen

Tab. 1 Komponenten interkultureller Kompetenz (nach Bolton 2006, 63)	28
Tab. 2 Interkulturelle Handlungskompetenz (nach Bolten 2007, 27)	31

# 1. Einleitung

## Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Oft ist es für Studierende der Mathematik, Informatik, Natur- oder Ingenieurwissenschaft schwer vorstellbar, dass Kultur Auswirkungen auf ihren Tätigkeitsbereich hat, da beispielsweise eine Destillation oder ein Stromkreislauf überall nach den gleichen Gesetzen abläuft. Deutlich wurde mir dies bei einer 2014 an der Technischen Universität Darmstadt durchgeführten Befragung. Bei dieser Befragung wurden MINT-Studierende zu ihren Wünschen und Bedürfnissen bezüglich einer Weiterbildung in interkultureller Kompetenz befragt. Dabei antwortete ein Mathematik-Studierender auf die Frage, ob er diese Weiterbildung als sinnvoll erachte, mit: „Wirklich keine gute Idee, die Mathematik ist universell sie benötigt das nicht“ (Rudolph 2014, 65).

Allerdings arbeiten auch Mathematiker in einem internationalen Arbeitsumfeld, in dem sie mit Personen aus anderen Kulturen kommunizieren, Probleme lösen und Wissen austauschen. Um zu illustrieren, dass in einem internationalen Arbeitsumfelds verschiedene Kommunikationsstile aufeinander treffen, wird ein Beispiel eines in Italien tätigen kanadischen Ingenieurs aus Laroche (2003) zitiert.

During one of our meetings, there were four Italian pilot plant engineers and technicians and three Canadian engineers in the office of the pilot plant manager. The pilot plant manager proceeded to give feedback to his people. He did it all in Italian, but you did not really need subtitles. He was taking them one by one, telling them how bad a job they were doing, using all kinds of names of rare birds and dragging them through mud. This went on for about half an hour, then we all went for lunch together (Laroche 2003, 21).

Doch nicht nur die Kommunikation ist durch kulturell verschiedene Stile geprägt. Auch die Art, Probleme zu lösen kann kulturell divergieren, wie folgendes Beispiel eines kanadischen Meteorologen zeigt.

I was working on a joint proposal with some Indian scientists to build a meteorological tower there. We kept going back and forth, not making much progress, until I realized that, every time they revised the proposal, they would do anything they could to replace equipment by people, whereas I was doing the opposite. [...] I thought that insuring expensive equipment overseas would cost an absolute fortune. My Indian colleagues told me not to worry and allocated a very small amount of money in the proposal for insurance. Their solution consisted of hiring

an unemployed worker, building a house for him and his family at the foot of the tower, and paying him to make sure that nobody would touch it (Laroche 2003, 113).

Dass Studierenden nicht bewusst ist, welche Schwierigkeiten im internationalen technischen Arbeitsumfeld entstehen können, liegt unter anderem daran, dass sie im Studium nicht auf diese Herausforderungen vorbereitet werden. Dies stellt ein Problem dar, das zugleich Ausgangslage dieser Thesis ist. Ausgehend von dieser Problemstellung soll eine Weiterbildungsmaßnahme entworfen werden, die die Studierenden für die Herausforderungen internationaler Tätigkeiten qualifiziert. Dazu ist es zunächst notwendig zu argumentieren, weshalb eine Weiterbildung zu interkultureller Kompetenz für die Qualifizierung von Studierenden der Mathematik, Informatik, Natur- und Ingenieurwissenschaft (sog. MINT-Studierende) relevant ist.

Diese werden im Folgenden als angehende *Global Engineers* bezeichnet. Während sich die Bezeichnung *MINT-Studierende* im Hochschulumfeld durchgesetzt hat, gibt es im Berufsfeld keine entsprechende Bezeichnung für Arbeitskräfte aus dem mathematischen, technischen, naturwissenschaftlichen und informatischen Bereich. Der deutsche Begriff *Ingenieur* wird lediglich als „auf einer Hoch- oder Fachschule ausgebildeter Techniker“ (Duden online 2016) definiert. Im Gegensatz dazu umfasst der Begriff *Engineer* laut Rammert (2007) und der Encyclopedia Britannica (2012) alle Typen von Arbeit mit technischem Fokus. Eine Tätigkeit als Engineer bezeichnet dementsprechend, wenn Menschen kreativ zusammenarbeiten, um zukünftige Probleme in einem technischen Umfeld zu lösen. Dazu zählen z.B. Design von mechanischen und elektrischen Instrumenten, die technische Auswertung von Messergebnissen sowie computergestützte Aufgaben. Außerdem bietet sich diese Bezeichnung an, da erprobte interkulturelle Trainings für diese Zielgruppe und Herausforderungen dieses Tätigkeitsfeldes besonders in der amerikanischen Fachliteratur dargestellt werden (siehe *interculture journal*, Bd. 11, Nr. 18; Thomas/Hagemann/Stumpf 2003; Laroche 2003). Diese arbeitet dementsprechend mit dem Begriff *Engineers*; der Zusatz *Global* hebt den internationalen Aspekt der Tätigkeit hervor.

Diese Thesis beruht auf der Hypothese, dass angehende Global Engineers im Studium nicht angemessen auf den internationalen Arbeits- und Studienalltag

vorbereitet werden. Um diese Hypothese zu prüfen, werden zwei Forschungsaspekte betrachtet. Zum einen wird ermittelt, inwiefern die Situation in Hochschulen und Organisationen interkulturelle Herausforderungen für Global Engineers bietet. Zum anderen wird beleuchtet, wie das aktuelle interkulturelle Weiterbildungsangebot für angehende Global Engineers aufgebaut ist.

Aufbauend auf der Forschungshypothese wird davon ausgegangen, dass eine universitäre Weiterbildung zu interkultureller Kompetenz eine angemessene Vorbereitung für angehende Global Engineers bieten kann. Sofern diese zielgruppenorientiert konzipiert ist, stellt sie einen wichtigen Bestandteil der universitären Qualifizierung von Absolvierenden dar. Dementsprechend wird in der Thesis der Frage nachgegangen, wie ein universitäres Weiterbildungskonzept gestaltet werden kann, das sowohl an die Anforderungen des internationalen Arbeits- und Studienalltags angehender Global Engineers als auch an deren lerntheoretische Bedürfnisse angepasst ist.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, darzulegen, dass eine universitäre Weiterbildung zu interkultureller Kompetenz relevant für die Qualifizierung der Global Engineers ist, sofern die lerntheoretischen und organisationskommunikativen Anforderungen konsequent einbezogen werden.

### Vorgehensweise und Aufbau

Zu Beginn der Thesis werden in Kapitel 2 zentrale Definitionen, Modelle und Forschungsergebnisse aus den Bereichen *Kultur*, *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelle Kommunikation* und *interkulturelles Lernen* vorgestellt, da diese Begriffe im Verlauf der Arbeit verwendet werden. Zudem werden die Begriffe *Interkulturalität*, *Transkulturalität* und *Multikulturalität* voneinander abgegrenzt, um darzulegen, weshalb der Begriff *Interkulturalität* verwendet wird. Abschließend wird das Konzept der interkulturellen Kompetenz aus kritischer Perspektive betrachtet. Aufbauend auf diesen zentralen Definitionen, Modellen und Forschungsergebnissen wird in Kapitel 3 und 4.1 der erste Forschungsaspekt beleuchtet.

Um zu überprüfen, inwiefern angehende Global Engineers im Studium auf den internationalen Arbeits- und Studienalltag vorbereitet werden, wird ein herme-

neutisches Vorgehen gewählt. Ein hermeneutisches Vorgehen bietet sich an, da die von mir durchgeführte Studierenden-Befragung (siehe Rudolph 2014) nicht effektiv war. Wie eingangs beschrieben, wissen die Studierenden nicht, was von ihnen im Berufsleben gefordert wird und worin interkulturelle Problematiken liegen, sodass eine theoretische Analyse bedarfsorientiertere Ergebnisse liefern kann.

Kapitel 3 und 4.1 widmen sich dem ersten Forschungsaspekt und beleuchten die aktuelle interkulturelle Situation in Hochschule und Organisation für Global Engineers. In diesen Kapiteln wird begründet, weshalb interkulturelle Kompetenz zu den Kernkompetenzen von Global Engineers zählt und eine Weiterbildung in interkultureller Kompetenz relevant für deren Qualifizierung für den Studien- und Berufsalltag ist. Dazu wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur sowie die Interaktionsmechanismen der interkulturellen Kommunikation erklärt. Anschließend werden die daraus folgenden kommunikativen Herausforderungen für Global Engineers innerhalb internationaler Organisationen bzw. multinationaler Teams beschrieben, um daraus am Ende des Kapitels ein Anforderungsprofil für interkulturell kompetente Engineers abzuleiten. Aus diesen Ergebnissen werden die Anforderungen ermittelt, die eine Weiterbildung zur interkulturellen Qualifikation von Global Engineers erfüllen sollte.

Kapitel 4.2 und 5 beschäftigen sich mit dem zweiten Forschungsaspekt. In 4.2 wird beleuchtet, wie das aktuelle interkulturelle Weiterbildungsangebot an deutschen Universitäten für angehende Global Engineers aufgebaut ist. Dabei wird betrachtet, in welchem Umfang Angebote vorliegen und wie diese konzipiert sind. Im Kapitel 5 wird der aktuelle Forschungsstand zu interkulturellen Trainings bezüglich der lerntheoretischen Grundlagen, Ziele, Inhalte, Methoden und Qualitätssicherungsmaßnahmen systematisiert. Aus den dargestellten Bedingungen, Stärken und Schwachstellen werden lerntheoretische Anforderungen für die Konzeption einer Weiterbildung gefolgert.

Die Konsequenzen, die sich aus den Anforderungen der vorigen Kapitel für eine universitäre interkulturelle Weiterbildung für angehende Global Engineers ergeben, werden in Kapitel 6 dargestellt. Aus diesen Konsequenzen wird ermittelt, wie eine qualifizierende universitäre Weiterbildung konzipiert sein muss,



die dem theoretischen Anforderungsprofil gerecht wird und interkulturelle Kompetenz für die Organisationskommunikation fruchtbar macht.

Leenen unterscheidet bei der Konzeption eines interkulturellen Trainings in *analytische Vorphase, Phase der Programmentwicklung, Durchführungsphase* und *Nachbereitungs- und Evaluationsphase* (vgl. Leenen 2007, 779f.). In dieser Arbeit wird die analytische Vorphase durchgeführt. Teil dieser Phase ist es, die Bedürfnisse und Anforderungen der Zielgruppe (angehende Global Engineers) und der potentiellen Auftraggeber (Universitäten) zu analysieren. Außerdem wird die Spezifik des Handlungsfeldes (Handeln in einer internationalen Universität sowie in einem internationalen technischen Berufsfeld) ermittelt. Die Auswahl der konkreten Inhalte und Methoden sowie das modulare und zeitliche Programmdesign werden in der Phase der Programmentwicklung durchgeführt. Sie sind daher, ebenso wie die Durchführungs- und Nachbereitungsphase, nicht Teil dieser Arbeit. Leenen nennt in seinem Konzeptionsmodell jedoch nicht, wann die theoretischen Grundlagen der Weiterbildung festgelegt werden. Da die Programmentwicklungsphase an die theoretischen Grundlagen angepasst werden muss, werden diese Entscheidungen von mir ebenfalls in die analytische Vorphase eingeordnet. Dementsprechend werden begriffliche und lerntheoretische Grundlagen sowie die zugrundegelegten Bedingungen des Lernkonzeptes und der Qualitätssicherung thematisiert.

In einem Fazit wird das Potential einer universitären Weiterbildung, die sich an den vorgestellten Konsequenzen orientiert, für die anbietende Hochschule und die Tätigkeit als Global Engineer dargestellt. Abschließend wird ein Ausblick gegeben, welche weiteren Schritte eingeleitet werden müssen, um dieses Potential zu nutzen.

## **2. Begriffe der interkulturellen Kompetenz**

### **2.1 Kulturdefinitionen und -modelle**

Um sich mit Interkulturalität zu beschäftigen, muss zuerst erarbeitet werden, welche Auffassungen von Kultur im Forschungsdiskurs erörtert werden. Von der Antike bis Mitte des 17. Jahrhunderts wird der Begriff *Kultur* mit spezifischen Tätigkeiten oder Bereichen verbunden. Erst danach wird Kultur als Ge-

samtheit aller Tätigkeiten eines Volkes oder Gesellschaft verstanden, die Er-rungenschaften in Wissenschaft und Kunst sowie alltägliche Handlungen um-fasst (vgl. Welsch 2004, 315). Dabei diene der Begriff im 18.Jahrhundert dem deutschen Bürgertum als distinktives Merkmal, das genutzt wurde, um sich vom höfischen Modell abzugrenzen. Seitdem wird der Begriff ständig weiter-entwickelt und modifiziert. Bis 1950 wurde der Begriff Kultur auf 150 ver-schiedene Weisen definiert (vgl. Aicher-Jakob 2010, 34-36).

Laut Laroche besteht Konsens darin, dass Kultur:

- den Menschen vom Tier abgrenzt
- ein Gruppenphänomen ist
- über Generationen weitergegeben wird
- manche Menschen verbindet und andere ausschließt
- auf Interpretation und Verhalten in einer spezifischen Situation einwirkt

Zudem kritisiert er, dass *Kultur* oft mit *Nationalität* gleichgesetzt werde. Die Begriffe sollten jedoch nicht synonym verwendet werden, da Nationen, wie beispielsweise die Türkei, aus verschiedenen Kulturen bestehen können (vgl. Laroche 2003, 3-5).

Der traditionelle Kulturbegriff wird in den 1780er Jahren von Herder durch seine *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* geprägt und ist daher vom Gedankengut der Aufklärung beeinflusst. Welsch charakterisiert Herders Kulturbegriff durch drei Merkmale: die ethnische Fundierung, die so-ziale Homogenität und die Abgrenzung nach außen (vgl. Welsch 2004, 317). Die seinerzeit fortschrittliche und emanzipatorische Auffassung Herders kann jedoch nicht mehr sinnvoll als Basis eines aktuellen Kulturbegriffes verwendet werden, da multikulturelle Einflüsse die Abgrenzung eines Volkes nach außen verhindern, Identitäten sich dementsprechend aus verschiedenen kulturellen Einflüssen konstruieren und daher nicht homogen sein können.

Der Sozialpsychologe Hofstede entwickelte ein dem Habitus recht ähnliches Konzept von Kultur. Das Habituskonzept geht auf Bourdieu zurück und be-zeichnet ein subjektives System verinnerlichter Strukturen innerhalb einer Gruppe. Durch die Einwirkung verschiedener sie umgebender Faktoren und der unbewussten Nachahmung konkreter Handlungen verändere sich die Person

nachhaltig (vgl. Bourdieu 1979, 169–192). Auch Hofstede geht davon aus, dass jeder Mensch, vorwiegend in der frühen Kindheit, Muster des Denkens, Fühlens und potentiellen Handelns erlernt. Diese Muster bestimmten beispielsweise, welche Reaktionen wahrscheinlich und verständlich bei einer Person seien, legten jedoch nur teilweise das Handeln des Menschen fest. Hofstede operiert dementsprechend mit einem statischen Kulturbegriff, um mögliche Zusammenhänge zwischen kulturellem Hintergrund und Handeln erkennen zu können. Er bezeichnet Kultur als „the collective programming of the mind“ (Hofstede 2001, 9). Diese Vorstellung, Kultur sei die kollektive Programmierung der Gedanken, Gefühle und des Handelns der Menschen ist ein mechanistisch-technizistischer Zugang zu Kultur, der ausblendet, dass Menschen aktiv auf die Kultur einwirken (vgl. Moosmüller 2006, 18).

Das auf Hofstede zurückgehende Zwiebelmodell beleuchtet die Vielschichtigkeit von Kultur und soll wiedergeben, dass Kultur durch verschiedene Einflüsse strukturiert wird.

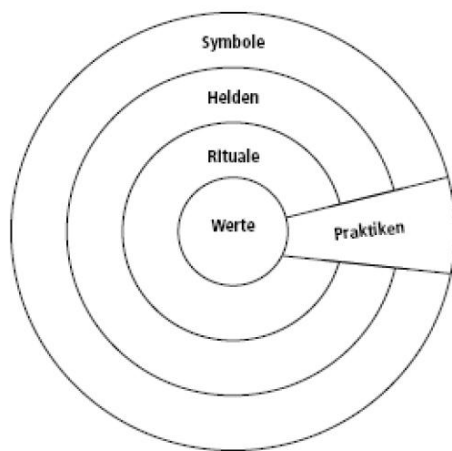


Abb. 1 Zwiebelmodelle (nach Hofstede 1997, 8).

Wie in Abb. 1 dargestellt, werden die Symbole im Außenkreis verortet, während die Werte im Innenkreis liegen. Je weiter ein Element im Zentrum der Zwiebel liege, desto unbewusster sei seine habitualisierende Wirkung und desto schwieriger seine Veränderung (vgl. Hofstede 1997, 8). Das Zwiebelmodell zeigt auf, dass die Kulturdefinition perspektivabhängig ist und die Einordnung der einzelnen Merkmale relativ. Das Zwiebelmodell ist Hofstedes Kulturdefinition entsprechend geschlossen und berücksichtigt weder die innere Differenz

von Kultur noch die Wechselwirkung der verschiedenen Ebenen (vgl. Meißner 2010, 35f.).

Thomas entwirft hingegen eine anwendungsbezogene Definition von Kultur, laut der alle Menschen zu allen Zeiten und in allen Gegenden Kultur entwickeln:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. (Thomas 1993, 380)

Ausgehend von seiner Kulturdefinition entwickelte Thomas ein Kulturstandardkonzept, das kulturelle Verhaltensunterschiede zu verstehen versucht und in 2.3.2.2 näher beschrieben wird.

Um Kultur zu veranschaulichen, nutzt Hall das Bild eines Eisbergs. Dieses soll verdeutlichen, dass eine Kultur sowohl Traditionen als auch deren aktive Auslebung benötigt. Wie bei einem Eisberg seien manche Kulturaspekte leicht zu erkennen und dementsprechend zu verändern, während andere Aspekte tief verwurzelt seien. Auf dieser tieferen Ebene werden Zeitempfinden sowie Moralvorstellungen und Beziehungsaspekte angesiedelt, deren kulturelle Eigenart erst durch Vergleich und kritische Reflexion erkannt werden können (vgl. Hall 1976a). Im Berufsalltag zeigt sich diese Ebene, neben dem angesprochenen Zeitempfinden, durch Arbeitspraktiken, Lernprozesse und Zuständigkeitsvorstellungen. Die im Berufsleben offensichtlicheren kulturellen Anzeichen finden sich in Berichten und Organisationsstrukturen sowie im Kleidungsstil der Mitarbeiter (vgl. Laroche 2003, 3f.).

Mecheril versteht Kultur als dynamischen Prozess, wobei sich Mensch und Kultur ständig wechselseitig beeinflussen. Er geht davon aus, dass sich das Individuum seiner kulturellen Stellung bewusst ist und sie daher hinterfragen und konstruieren kann (vgl. Mecheril 2002, 17f.). Hörning/Reuter schließen sich einem dynamischen Kulturverständnis an. Ihrer Einschätzung nach handeln die Menschen Normen und Werte permanent aus und prüfen deren Angemessenheit. Der gemeinschaftliche Aspekt von Kultur müsse daher durch einen

aktiven Aushandlungsprozess ständig neu hergestellt werden. Hörning und Reuter haben aufgrund dieser Theorien des aktiv handelnden Kulturwesens den Begriff *Doing Culture* geprägt (vgl. Hörning/Reuter 2004).

Der Begriff ist aus den Gender Studies abgeleitet, wo die diskursive Konstruiertheit des eigenen Forschungsgegenstandes stärker als im Forschungsfeld der interkulturellen Kommunikation reflektiert wird. Busch erwägt daher, die Theorien und Kategorien aus den Gender Studies auf *Kultur* zu übertragen. Demnach existiere Kultur lediglich als Diskursprodukt und werde durch die Auseinandersetzung mit Kultur geschaffen. Eine dem Diskurs vorgelagerte Gegebenheit von Kultur sei daher ein Trugschluss und selbst Bestandteil des Diskurses. Durch die permanente Wiederholung von kultureller Norm werde diese etabliert und weiterentwickelt (vgl. Busch 2011, 12f.). Moosmüller gibt an, dass „Abgrenzungsbedürfnisse, Macht und Geltungsdrang sowie der Kampf um Ressourcenzugang die eigentlichen Motive für die Konstruktion von kultureller Andersheit sind“ (Moosmüller 2006, 35), wie die Konstruktion des Fremden bei Übernahme der neuen Welt durch die Europäer zeige. Eine Dekonstruktion des Begriffes sei daher nötig, um die verborgenen Machtinteressen zu beleuchten. Dennoch weist er daraufhin, dass das Individuum seine Kultur als gegeben wahrnimmt, da es in einen gegebenen kulturellen Kontext geboren wird. Indem es sich an die Verhältnisse anpasse, sie ausgestalte und aufrechterhalte, eigne es sich kulturelle Strukturen an und werde zum kulturellen Wesen (vgl. Moosmüller 2006, 34-37).

Kulturdefinitionen sind einem ethnozentrischen Konflikt unterworfen, denn eine Kulturdefinition kann nur aus einer Perspektive entworfen werden, die durch den kulturellen Habitus geprägt ist. Da alle Diskursbeteiligten selbst von Kultur betroffen sind, kann keine unabhängige Perspektive auf das Phänomen gerichtet werden. Kulturwissenschaftliche Ansätze des 20. Jahrhunderts verstehen kulturelle Prozesse als symbolbasierte Interaktionen, deren Bedeutung durch einen individuellen Interpretationsvorgang erschlossen wird. Da die Diskursbeteiligten selbst Bestandteil des kulturellen Prozesses sind, ergeben sich vielfältige Interpretationen von Kultur (vgl. Busch 2011, 11f.).

Am Kulturdiskurs sind jedoch nicht nur wissenschaftlich Forschende beteiligt, sodass auch Alltagsdefinitionen aus subjektiver Perspektive entstehen. Die

Alltagsdefinitionen haben selbst Einfluss auf die Interaktionen im kulturellen Prozess, denn vor „dem Hintergrund dessen, was sich Individuen unter Kultur vorstellen, werden sie eigene Interaktionen deuten und entsprechende Handlungsoptionen für sich ableiten“ (Busch 2011, 12). Für die interkulturelle Interaktion ist daher interessant, welches Verständnis von Kultur bei den Interaktionspartnern vorliegt. Baumann untersucht dazu, in welcher Form Kultur innerhalb eines multikulturellen Kontextes ausgeübt wird. Dazu stützt er sich auf seine 1996 durchgeführte Untersuchung eines Londoner Stadtteils. Die Ergebnisse der qualitativ-ethnografischen Studie zeigen, dass Personen zwischen beiden Diskursformen wechseln. Sie betrachten sowohl eigene als auch andere Kulturen in manchen Situationen aus traditioneller Perspektive, während sie in anderen Situationen kulturelle Unterschiede relativieren (vgl. Baumann 1999, 132).

Um sich interkulturell zu orientieren, wird in interkulturellen Trainings meist der nationale, statische und homogene Kulturbegriff verwendet. Das vorliegende Kapitel zeigt jedoch, dass Kultur einem dynamischen Wandel ausgesetzt ist und durch Akteure diskursiv konstruiert wird. Um effektiv sein zu können, muss interkulturelle Kompetenz an die alltäglich praktizierten Kulturdiskurse angepasst werden. Da im Alltag sowohl dynamische als auch traditionelle Kulturbegriffe praktiziert werden, muss interkulturelle Kompetenz ermöglichen, sowohl in Situationen, die durch traditionelle Kulturvorstellungen strukturiert sind, als auch in Situationen mit dynamischer Kulturvorstellung angemessen zu handeln. Aus diesem Grund sollen beide Begriffe in dem in dieser Arbeit vorgestellten interkulturellen Training diskutiert werden.

## 2.2 Abgrenzung von Interkulturalität gegenüber Trans- und Multikulturalität

Den Konzepten *Interkulturalität* und *Multikulturalität* liegt ein Kulturbegriff zugrunde, der Kulturen aufgrund des geographischen Ursprungs sowie von Sprache und Traditionen separiert. Kultur stellt dabei eine kollektive Einheit und zentrale Differenzkategorie dar. Die Vertreter der Multikulturalität gehen davon aus, dass verschiedene homogene Kulturen gleichberechtigt zusammen in einer Gesellschaft leben (vgl. Aicher-Jakob 2010, 42-44). Vertreter des transkulturellen Ansatzes werfen daher beiden Konzepten vor, sich nach wie vor am traditionellen Kulturbegriff nach Herder zu orientieren (vgl. Meißner 2010, 31). Je nachdem, ob Vertreter einen traditionellen Kulturbegriff zugrunde legen, unterscheiden sich jedoch die Definitionen der interkulturellen Ansätze. Aktuelle interkulturelle Ansätze lösen sich vom traditionellen Kulturbegriff und gehen davon aus, dass Kulturen weder statisch noch homogen sind. Auch der Konstruktcharakter von Kultur wird ins interkulturelle Konzept einbezogen. Laut Auernheimer besteht Konsens darüber, dass ein antiessentialistisches Verständnis von Kultur vertreten, strukturelle Ungleichheit mit kulturellen Dominanzverhältnissen verschränkt und Selbst- und Fremdverstehen kulturell kontextualisiert wird (vgl. Auernheimer 2003, 120f.). Da Kultur, wie von Moosmüller in 2.1 dargestellt, Einfluss auf das Individuum nimmt und dieses in seinen Handlungen Kultur weiter vollzieht, kann Kultur auch unabhängig von traditionellen Prämissen als Differenzkategorie genutzt werden.

Beim Konzept der Interkulturalität steht der Dialog verschiedener Kulturen im Vordergrund. Die Silbe *inter* kann dabei sowohl für den Austausch zwischen zwei Parteien stehen als auch für eine mögliche dritte Partei zwischen oder jenseits der beiden. In diesem Konzept wird daher eingeräumt, dass sich aus dem Dialog eine Eigendynamik entwickeln kann, die die Akteure in der Wahrnehmung von Eigen- und Fremdkultur beeinflusst. Aus der wechselseitigen Beziehung zwischen Eigen- und Fremdkultur entstehen kulturelle Überschneidungssituationen. Beim Interpretationsversuch des fremdkulturellen Handelns über den eigenkulturellen, also ethnozentrischen Zugang, innerhalb der Interaktion entwickelt sich in kulturellen Überschneidungssituationen das Interkulturelle, wie Abb. 3 verdeutlicht (vgl. Thomas 2003b, 46).

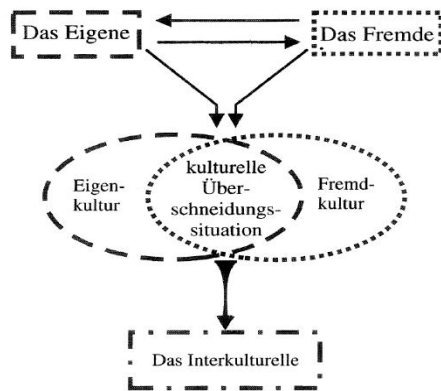


Abb. 2 Kulturelle Überschneidungssituationen (nach Thomas 2003b, 46)

Wenn innerhalb dieser kulturellen Überschneidungssituationen Schwierigkeiten entstehen, wird von kritischen Interaktionssituationen gesprochen. Die Interaktionspartner treffen dabei auf unerwartete Reaktionen, die mit Hilfe des eigenen kulturellen Orientierungssystems nicht ausreichend interpretiert werden können (vgl. Thomas 1996: 113f.). Matzl definiert eine kritische Interaktionssituationen

als Konflikt im Sinne einer Interaktion zwischen Personen, die verschiedene kulturelle Systeme repräsentieren, wobei wenigstens eine Person Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen, mit der anderen Person in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch die andere Person erfolgt (Matzl 2004, 12).

Interkulturalität will zur Verständigung in der multikulturellen Gesellschaft sowie im internationalen Kontext beitragen. „Die im Kulturkontakt angenommenen Differenzen sollen mit Mitteln des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz überbrückt werden und in einen interkulturellen Dialog münden“ (Meißner 2010, 29). Die begegnungs- und konfliktorientierten Ansätze befinden sich dabei laut Holzbrecher im Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und Relativismus, da zum einen eine gleichwertige Existenz aller Kulturen und zum andern kulturübergreifende Universalien erstrebt werden (vgl. Holzbrecher 2004, 22f.).

Mecheril/Hoffarth kritisieren, dass das Fremde als Differenzkategorie im Zentrum interkultureller Arbeit steht, obwohl doch eine Entfremdung das Ziel sein soll. Die Reduktion von Kultur auf ethnische Kategorien führe zudem zu einer Perspektiveinschränkung und verhindere, dass vielfältige subjektive Positionen, die sich nicht eindeutigen Kulturmerkmalen zuordnen lassen, thematisiert werden könnten (vgl. Mecheril/Hoffarth 2006, 239).



Im Gegensatz dazu betont die Transkulturalität nach Wolfgang Welsch die kulturübergreifende Struktur einer pluralisierten Gesellschaft. Er geht davon aus, dass der Einfluss verschiedener Kulturen auf die gesamte Gesellschaft wirkt und dadurch kulturelle Grenzen sowie Eigen- und Fremdkultur verschwimmen (vgl. Schütze 2009, 15f.). Das inklusive Kulturverständnis stellt die Gemeinsamkeiten von kulturellen Einflüssen in den Vordergrund, die sich im Individuum ergänzen. Das Individuum kann auf diese Weise an verschiedenen Kulturen partizipieren und zur Veränderung der Kulturen beitragen. Die Handlungsorientierung und Identitätskonstruktion des Individuums stehen daher im Zentrum des Konzepts. Die kulturelle Identität einer Gesellschaft ist abhängig von den sozialen Bindungen der Einzelpersonen und seiner kulturellen Positionierung (vgl. Aicher-Jakob 2010, 42-44).

Kritisiert wird am Konzept der Transkulturalität, dass kulturelle Differenzen negiert werden. Einzelkulturen sind für Vertreter des Konzeptes aufgelöst. Ein Austausch über kulturelle Besonderheiten wird dadurch unmöglich. Auch eine statistische Erfassung von kulturellen Eigenheiten wie bei Hofstede steht daher im Widerspruch zu dieser Auffassung (vgl. Aicher-Jakob 2010, 42-44).

Die Pädagogik und Migrationsforschung stützt sich hauptsächlich auf ein transkulturelles Konzept, während die Kommunikationswissenschaft das interkulturelle Konzept nutzt. Diese unterschiedlichen Auffassungen entspringen den jeweiligen Aufgaben der Forschungsbereiche. Pädagogik und Migrationsforschung befassen sich mit Personen, die für einen längeren Zeitraum nach Deutschland migrieren. Es gilt, diese Personen in die Gesellschaft zu integrieren und ihre kulturelle Identität wertzuschätzen. Die Kommunikationswissenschaft untersucht allerdings die kommunikativen Schwierigkeiten in kulturellen Überschneidungssituationen, wie sie beispielsweise bei ins Ausland entsandten Arbeitskräften oder der Zusammenarbeit mit ausländischen Unternehmen auftreten. Aufgrund des zeitlich begrenzten Kontakts und der ungewohnten Situation werden kulturelle Unterschiede wahrgenommen, die überwunden werden sollen (vgl. Moosmüller 2004, 63). Aus den in diesem Kapitel genannten Gründen ist der interkulturelle Ansatz für die Kommunikationswissenschaft fruchtbarer und wird in dieser Arbeit vertreten.

## 2.3 Forschungsfeld interkulturelle Kommunikation

### 2.3.1 Forschungsperspektiven

Interkulturelle Kommunikation ist eine interdisziplinäre Wissenschaft, die sich in den 1970er Jahren in den USA durch Studien zu Auslandsentsandten etablierte. Der Forschungsfokus richtet sich auf die Verständigung zwischen Personen aus verschiedenen Kulturkreisen, von der interpersonalen bis zur massenmedialen Kommunikation (vgl. Bolten 2007, 22). Im Unternehmenskontext findet interkulturelle Kommunikation entweder zwischen Angehörigen verschiedener Nationen statt (bspw. Auslandsentsendungen oder internationale Verhandlungen) oder zwischen Personen, die nicht denselben kulturellen Habitus besitzen, aber langfristig zusammen in multinationalen Teams im gleichen Land arbeiten.

Mit Fokus auf den dialogischen Aspekt von Kommunikation definieren Knapp/Knapp-Potthoff:

Interkulturelle Kommunikation ist [...] die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden. Solche Unterschiede bestehen schon zwischen Gruppen innerhalb einer durch Nation oder Staat definierten Gesellschaft (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, 66).

Um die Forschungsansätze zu interkultureller Kommunikation zu differenzieren, werden zwei Unterscheidungssysteme herangezogen: die emische vs. etische Perspektive und die konstruktivistische vs. primordiale Perspektive. Empirische Arbeiten werden vorwiegend nach emischer und etischer Forschungsperspektive unterschieden. Forschungen mit emischer Perspektive versuchen Kulturen aus der Innenperspektive zu beschreiben. Dazu nutzen sie Begriffe, die der Kultur inhärent sind. Bei einer etischen Forschungsperspektive werden Kulturen mit Hilfe von kulturuniversalen Kriterien aus der Außenperspektive beschrieben, um sie anschließend vergleichen zu können (vgl. Busch 2011, 7f.). Laut einer Studie von Schaffer/Riordan basieren 79% der erfassten empirischen Forschungen zu interkultureller Kompetenz auf etischen Forschungsansätzen (vgl. Schaffer/Riordan 2003; 175).

Die Systematisierung *emisch/etisch* gibt jedoch keinen Aufschluss darüber, wie die Forschenden die Auswirkungen kultureller Einflüsse auf das individuelle

Handeln einschätzen. Um dies zu kategorisieren, wird zwischen konstruktivistischer und primordialer Perspektive unterschieden. Vertreter der primordialen Perspektive nehmen an, dass kulturelle Eigenheiten und Unterschiede gegeben sind und dass das Handeln von diesen abhängt. Vertreter der konstruktivistischen Perspektive nehmen hingegen an, dass sich Individuen als kulturelle Wesen wahrnehmen und dadurch selbst Einfluss darauf nehmen können, inwiefern ihre Handlungen von kulturellen Eigenheiten betroffen sind. Es wird unterstellt, dass Differenzen instrumentalisiert werden können, um eigene Ziele zu erreichen. Da sich das Individuum an die Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft anpasse, sei eine permanente Entwicklung kultureller Formen die Folge (vgl. Appadurai 1996, 14). Aus primordialer Perspektive besteht die Aufgabe von Interaktanten in einer erhöhten Fremdverstehensleistung, während Vertreter der konstruktivistischen Perspektive sie darin sehen, eine gemeinsame Sichtweise auf die kulturelle Rolle zu entwickeln. Während sich die konstruktivistische Sichtweise in der Kulturtheorie und Migrationsforschung durchsetzt, werden sowohl empirische Forschungen zu interkultureller Kommunikation als auch interkulturelle Trainings vorwiegend unter einer primordialen Perspektive konzipiert (vgl. Busch 2011, 8).

### 2.3.2 Forschungsergebnisse

Im Forschungsfeld der interkulturellen Kommunikation werden besonders die Kulturdimensionen und -standards nach Thomas, Hall und Hofstede beachtet, weshalb diese im Folgenden ausgeführt werden.

#### Kulturdimensionen

Das Konzept der Kulturdimensionen basiert auf der These von Hofstede, dass es universelle Kategorien gibt, mit denen sich alle Kulturen auseinandersetzen. Sobald die Positionen der Kulturen zu den jeweiligen Wertefragen ermittelt wurden, müssten diese der Annahme folgend vergleichbar sein. Um die Positionen zu ermitteln, erhebt Hofstede (1991) mit Hilfe von über 120.000 Fragebögen arbeitsrelevante Werte und Einstellungen bei IBM-Mitarbeitern aller Hierarchieebenen in über 40 Ländern. Hofstede schlussfolgert, dass die gesamte Kultur des Landes nach diesen Werten ausgerichtet ist. Basierend auf der

Untersuchung werden fünf grundlegende Kulturdimensionen festgelegt: *Machtdistanz*, *Individualismus vs. Kollektivismus*, *Unsicherheitsvermeidung* und *Maskulinität vs. Feminität* (vgl. Thomas/Utler 2013, 42).

Die Dimension *Machtdistanz* beschreibt das Verhältnis gegenüber Autoritätspersonen. Bei Ländern mit geringer Machtdistanz bestehe eine geringere Abhängigkeit vom Untergebenen zum Vorgesetzten, sodass auch ein Untergebener einen Vorschlag oder Einwand unterbreiten könne, während der Vorgesetzte bei hoher Machtdistanz direktive Anweisungen erteile. Als Beispiel für Länder mit hoher Machtdistanz werden lateinamerikanische und asiatische Länder sowie Spanien und Frankreich genannt. Geringe Machtdistanz herrsche hingegen in skandinavischen Ländern (vgl. Hofstede 1991, 27f.).

Die Dimension *Individualismus vs. Kollektivismus* beschreibt die interpersonellen Bindungen innerhalb einer Gesellschaft. Wenn Individualismus vorherrscht, liege eine lose Bindung vor, während Personen bei Kollektivismus stark in Gruppen integriert sind. In kollektiv ausgerichteten Kulturen sei die Beziehung wichtiger als die Aufgabe oder der persönliche Erfolg. Als Beispiel für kollektive Kultur wird China genannt, während Westdeutschland als individuell geprägt eingeschätzt wird.

Durch die Dimension *Unsicherheitsvermeidung* wird beschrieben, wie sich Personen in einer unsicheren Situation verhalten. In Ländern mit geringer Unsicherheitsvermeidung reagierten Personen flexibel, während in Ländern mit hoher Unsicherheitsvermeidung klare Regeln, wie zugeschriebene Aufgabengebiete und präzise Instruktionen, erwünscht seien. Geringe Unsicherheitsvermeidung herrsche beispielsweise in den USA und Großbritannien, während eine hohe Unsicherheitsvermeidung in Portugal, Griechenland und Frankreich vorliege.

*Maskulinität vs. Feminität* beschreibt, wie stark die Faktoren *Leistung* und *Fortschritt* oder *Lebensqualität/Gemütlichkeit* und *Kooperation* gesellschaftliche Bedeutung haben. Feminine Kulturen, wie die Niederlande, seien durch bescheidenes und zurückhaltendes Verhalten sowie eine enge Bindung zu anderen zu identifizieren. In maskulinen Kulturen, wie den USA, werde Wert auf selbstsicheres Verhalten und Anerkennung gelegt (vgl. Hofstede 1991, 81f.).

Diese Dimension ist allerdings zu kritisieren, da eine trennscharfe Abgrenzung gegenüber der Kategorie *Individualismus vs. Kollektivismus* nicht gewährleistet wird.

Hall/Hall führten strukturierte Interviews mit Vertretern verschiedener Berufsbereiche, wie Wirtschaft und Kunst, um herauszufinden, welche Themen länderübergreifend von Interesse sind. Die Ergebnisse verbanden sie in einem Modell, dessen Schlüsselement Kontext, Zeit und Raum darstellen (vgl. Hall/Hall 1990). Kulturen seien nach Hall entweder durch High-Context oder Low-Context ausgezeichnet. Dieser Einteilung zufolge werden bei Kulturen mit High-Context Informationen implizit durch verstärkten Einsatz von non-verbaler Kommunikation geäußert, während Kulturen mit Low-Context Informationen explizit und direkt vermittelten (vgl. Hall 1976a). Hall unterscheidet außerdem danach, welche Einstellung Kulturen zum Raum haben. Dazu gehört, wie groß der Abstand zwischen Personen bei Unterhaltungen ist oder auch wie viel Platz sie sich am Tisch oder im Raum wünschen (vgl. Hall 1976b). Wenn Personen zu nahe kommen, kann das aufdringlich wirken, während ein großer Abstand als abweisend empfunden werden kann. Unangenehme Abstände können sich besonders bei Verhandlungen oder Teamarbeiten negativ auswirken. Implizite Äußerungen können zu Missverständnissen führen, während explizite Aussagen taktlos wirken können (vgl. Laroche 2001, 133f.).

Die Kulturdimensionen von Hall besagen zudem, dass sich Kulturen nach polychronem und monochronem Zeitumgang einteilen lassen (vgl. Hall 1983). In monochronen Kulturen werde nur eine Aufgabe beachtet, während in polychronen Kulturen mehrere Aufgaben zur selben Zeit bearbeitet werden würden. Polychrone Kulturen seien zudem offener für Ablenkungen und private Gespräche, da Privat- und Arbeitsleben nicht streng getrennt werde. Die Zeiteinteilung erfolge flexibel und werde an die Situation angepasst, während bei monochronen Kulturen Grenzen für Ereignisse festgelegt seien (vgl. Levine 2003, 122-142).

Unterschiedliche Zeitvorstellungen wirken sich auf die Bearbeitung von Aufgaben, die Einschätzung von Bearbeitungszeit sowie auf Kontaktverbindlichkeiten aus. Gerade im Arbeitsalltag müssen bestimmte Regeln im Umgang mit Zeit beachtet werden. Was als pünktlich gilt und wie Zeit eingeteilt wird, ist

jedoch kulturabhängig (vgl. Baumgartner 2009, 32). Die Dimensionen nach Hall zeigen, wie sich die kulturelle Dimension einer Interaktion gestalten kann, und erkennen zugleich, durch welche kulturbedingten Faktoren eine Zusammenarbeit erschwert sein kann.

### Kulturstandards

Ausgehend von seiner Kulturdefinition entwickelt Thomas ein Kulturstandardkonzept, das kulturelle Verhaltensunterschiede zu verstehen versucht. Seiner These nach beurteilt die Mehrzahl der Mitglieder eines Kulturkreises eigenes und fremdes Verhalten auf Grundlage der Kulturstandards als typisch oder untypisch. Die Kulturstandards sollen also eine Abbildung der kulturellen Orientierungssysteme darstellen, auf denen Wahrnehmung, Denken und Handeln der kulturellen Gemeinschaft beruhen und dadurch erklären, weshalb es zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen häufiger zu Konflikten kommt als zwischen Mitgliedern derselben Kultur (vgl. Thomas/Utler 2013, 48).

Die Kulturstandards beruhen auf einer sozialpsychologisch ausgerichteten Studie von Müller/Thomas, bei der 40 deutsche Studierende, die in den USA studiert haben, befragt wurden. Die Ergebnisse sollen Aufschluss über das Verhalten von Deutschen gegenüber Amerikanern geben und wurden von Müller/Thomas als Grundlage eines interkulturellen Orientierungstrainings für deutsche Studierende genutzt. Als amerikanische Kulturstandards wurden ermittelt:

- Patriotismus (Kritik an den USA wird abgelehnt)
- Gleichheitsdenken (autoritäres Verhalten wird abgelehnt)
- Gelassenheit (flexible Reaktionen)
- Handlungsorientierung (kein zielloses Plaudern oder Herumsitzen)
- Leistungsorientierung (Wettkampfdenken)
- Individualismus (Einmischung wird abgelehnt)
- Bedürfnis nach sozialer Anerkennung (hohe Bedeutung sozialer Rückmeldungen)
- interpersonale Distanz (Verschlossenheit bei persönlichen Gesprächsthemen)
- zwischengesellschaftliche Beziehungsmuster (Dating nach festen Regeln)

Die deutschen Kulturstandards werden gegenüber den amerikanischen insofern abgegrenzt, dass zum einen deutsches Organisationsbedürfnis der amerikanischen Flexibilität und zum anderen deutsches Autoritätsdenken amerikanischem Gleichheitsdenken gegenübersteht (vgl. Müller/Thomas 1991). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die Erkenntnisse aus der IBM-Befragung von Hofstede.

### Kritische Betrachtung der Forschungsergebnisse

Es ist gewiss nicht möglich Aussagen zu treffen, die auf jede Person einer Kultur angewendet werden können. Dennoch zeigen sich in den Kulturdimensionen und -standards signifikante Meinungs- und Verhaltensüberschneidungen innerhalb einer Kultur. Diese auf wissenschaftlicher Forschung basierenden Überschneidungen bezeichnet Laroche als Generalisierungen. Generalisierungen können für die Interaktion hilfreich sein, da auf diese Weise auf unterschiedliche Kulturperspektiven vorbereitet wird. Sie sollen Laroche zufolge Außenstehende informieren, in welchen Bereichen ein sensibler Umgang angebracht ist (vgl. Laroche 2003, 10f.).

Sowohl die Kulturstandards als auch die -dimensionen beruhen auf Befragungen einer bestimmten Gruppe und können dementsprechend auch nur über diese Gruppe verlässliche Aussagen machen. Da bei Hofstede Arbeitskräfte auf verschiedenen Hierarchieebenen in einem einzelnen Unternehmen untersucht wurden, muss geklärt werden, ob eine Übertragung der dargestellten Werte und Normen auf andere Gruppierungen zulässig ist. Die berufsbezogenen Fragen lassen eine Verallgemeinerung der Ergebnisse für alle Berufs- und Lebensbereiche daher nicht automatisch zu. Zudem werden die Befragungen einzig mit Hilfe von Frägbögen in Laborsituationen durchgeführt.

Ein Beispiel von Laroche zeigt, weshalb es problematisch ist, sich ohne weitere Informationen auf diese fast 30 Jahre alten Forschungsergebnisse zu beziehen. Er empfiehlt Global Engineers, die in Deutschland Feedback üben, Kritik immer deutlich und ohne abmildernde positive Kommentare zu geben. (vgl. Laroche 2003, 46) Diese Empfehlung bezieht sich auf Hall/Halls Aussage: “Germans won’t understand this sort of communication; in fact they will be made quite anxious by the ambiguity of a compliment joined with a criticism”

(Hall/Hall 1990, 63) Allerdings setzt sich auch in Deutschland mittlerweile das Sandwich-Feedback durch, bei dem negatives Feedback durch positives abgemildert wird. Ein rein negatives Feedback würde daher auch in Deutschland auf Irritation stoßen.

Die Befragungsergebnisse auf die gesamte Kultur zu verallgemeinern, verursacht eine starke Reduktion der komplexen Wirklichkeit. So kann bei einem großen Land wie Russland keine wissenschaftlich sinnvolle Aussage getroffen werden, die sich auf die gesamte Bevölkerung verallgemeinern lassen könnte. Es ist daher mit Bedacht als Grundlage für kulturspezifisches Wissen zu verwenden, da sonst Stereotypisierung verstärkt werden kann (vgl. Hiller 2010b, 42f.).

Kulturstandards und Kulturdimensionen sollten daher in interkulturellen Trainings vorsichtig betrachtet werden, denn der zugrunde gelegte traditionelle Kulturbegriff vernachlässigt individuelle Unterschiede und setzt Kulturen mit Nationalitäten gleich. Die Kulturdimensionen und -standards können jedoch kritisch distanziert betrachtet als Orientierungshilfe genutzt werden (vgl. Hiller 2010b, 42f.).



## 2.4 Interkulturelle Kompetenz

### 2.4.1 Definitionen

Während interkulturelle Kommunikation die Interaktion zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen thematisiert, bezeichnet interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, in dieser Interaktion erfolgreich zu handeln (vgl. Schütze 2009, 15f.). Bisher herrscht jedoch kein Konsens über die Ausarbeitung des Konzepts *interkulturelle Kompetenz*. Der Begriff divergiert insbesondere je nachdem, ob er aus sozialwissenschaftlicher, wirtschaftlicher oder unternehmerischer Perspektive betrachtet wird. Es wurden jedoch verschiedene Versuche unternommen, eine einheitliche Definition zu entwerfen, die aufgrund einer einseitigen Bewertung anderer Ansätze scheiterten (vgl. Scheitza 2007, 110).

Thomas stellt in seinem lerntheoretischen Beitrag *Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte* Kommentarartikel von 34 Wissenschaftlern zusammen und ergänzt diese mit einer Replik des Hauptautors auf diese Kommentare (vgl. Thomas 2003a). Hierbei zeige sich, dass die Diskussion des Begriffes *interkulturelle Kompetenz* die Tendenz offenbare, abweichende Ansätze zu verwerfen, anstatt ihr Potential zu nutzen. Es werde versucht, eine einheitliche und kohärente Grundlage von interkultureller Kompetenz zu entwerfen, wobei divergierende Ansätze nicht einbezogen werden würden. Aus diesem Grund bleibt das Konzept *interkulturelle Kompetenz* kontext- und perspektivenabhängig (vgl. Scheitza 2007, 109f.).

Unabhängig von den Diskussionen über die Grundlagen interkultureller Kompetenz zeigen sich im Diskurs Übereinstimmungen in der Annahme, dass „ohne eine gewisse interkulturelle Professionalität durchgängig die Gefahr von Wahrnehmungsverzerrungen, von Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen und unsachgemäßen Interventionen sowie die Missachtung der Identität des Gegenübers im Interaktionsprozess“ (Leenen/Groß/Grosch 2002, 81) besteht. Daraus folgt, dass interkulturelle Professionalität kompetentes Handeln in einer kulturellen Überschneidungssituation ermöglicht.

Das Handeln ist laut Schönhuth erfolgreich, wenn ein beiderseitig zufriedenstellender Umgang möglich ist (vgl. Schönhuth 2005, 102). Allerdings kann diese Definition nur begrenzt auf den beruflichen Kontext bezogen werden, da beispielsweise das Aussprechen einer Kündigung zumeist nicht für beide Seiten befriedigend ist. Laut Bolten sollte statt Zufriedenheit Plausibilität im Zentrum der Definition stehen, sodass den Interaktionspartnern die Handlungen des andern begreiflich sind (vgl. Bolten 2007, 28).

Thomas nimmt im Gegensatz zu Schönhuth eine handlungsorientierte Perspektive ein. Er definiert interkulturelle Kompetenz folgendermaßen:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung (Thomas 2003a, 143).

Thomas legt wie Schönhuth in seiner Definition Wert auf die Bedürfnisse des Interaktionspartners. Hier zeigt sich die Nähe zur interkulturellen Kommunikation, da diese die Grundlage des respektvollen Umgangs nach Thomas darstellt. Dabei wird davon ausgegangen, dass kulturell fremde Interaktionspartner auch Elemente des andern verkörpern. Durch die Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremden können diese Elemente freigelegt werden (vgl. Moosmüller 2006, 34-36).

Weidemann beschreibt interkulturelle Kompetenz, indem er sich auf den, für eine interkulturelle Handlungssituation zentralen, Aspekt des Ungewissen bezieht. Um interkulturell kompetent zu handeln, brauche es „die Fähigkeit zum Umgang mit Unbekanntem, über das sich per definitionem im Vorfeld kein kontextspezifisches Wissen aneignen lässt, sondern das [...] in situ erschlossen werden kann und muss“ (Weidemann 2010, 489). Interkulturelle Kompetenz unterliege der Schwierigkeit, ohne konkrete und erlernbare Handlungsanweisung mit kulturellen Situationen umzugehen, indem ein reflektierendes Verhältnis zwischen der Situation und den Handlungskonsequenzen hergestellt werde (vgl. Mecheril 2002, 25).

Da keine konkreten Handlungsanweisungen zur Lösung kritische Interaktions-situationen erlernt werden können, ist für Kammhuber die Lösungsmotivation der Interaktanten entscheidend. Kammhubers Definition zu interkultureller Kompetenz bezieht sich auf die Zielsetzung einer universitären interkulturellen Weiterbildung. Dieser entsprechend befähigt eine erfolgreiche interkulturelle Weiterbildung die Teilnehmenden

selbstständig und fortlaufend interkulturelle Lernproblematiken in Alltagssituationen wahrzunehmen, aktiv interkulturelles Wissen zu erschließen und Handlungsprobleme unter Berücksichtigung der Handlungskonsequenzen für das Wohlbefinden der eigenen Person, für die Beziehung zum Interaktionspartner und die Bewältigung der Aufgabe zu lösen sowie die dabei gewonnenen Erfahrungen bewerten und kommunizieren zu können (Kammhuber 2007, 13).

Laut Kammhuber hat eine interkulturell geschulte Person den Willen, ihre Kompetenz weiterzuentwickeln, indem sie sich eigenständig mit interkultureller Problematik beschäftigt und diese reflektiert. Nur durch diese intensive Auseinandersetzung kann die Person interkulturelle Handlungsfähigkeit entwickeln.

Auch Simon-Hohm legt den Fokus auf Handlungsfähigkeit, wobei in ihrer Definition interkulturelle Kompetenz als Überbegriff verschiedener Teilkompetenzen betrachtet wird. Sie beschreibt interkulturelle Kompetenz als

ein Bündel von Kompetenzen, das Reflexionsvermögen und Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen ermöglicht. Interkulturelle Kompetenz umfasst ein Repertoire an kognitivem Wissen und individuellen, persönlichen Fähigkeiten. Interkulturelle Kompetenz bedeutet dieses Bündel von Teilkompetenzen in unterschiedlichem kulturellen Kontext situationsgerecht und professionell einsetzen zu können und mit ethischen Reflexionen zu verknüpfen (Simon-Hohm 2002, 39).

In dieser Definition wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz als Sammelbegriff verstanden wird. Die Summe der verschiedenen Teilkompetenzen stellt die interkulturelle Kompetenz einer Person dar. Sie unterscheidet sich daher von einem Kompetenzbegriff mit organisierender Funktion (vgl. Dauner 2011, 27f.), wie ihn die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle (HDA) der Technischen Universität Darmstadt darstellt:

Kompetenzen werden im Verlaufe von Bildungsprozessen erworben und ermöglichen die Bewältigung von unterschiedlichen wissenschaftlichen, berufspraktischen und gesellschaftlichen Problemstellungen. Sie drücken das Handlungspotential einer Person in bestimmten Situationen aus und können durch beobachtbare Handlungen nachgewiesen werden. Kompetenzen können fachspezifisch oder auch fachübergreifend

relevant sein. [...] Überfachliche Kompetenzen können in Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilt werden (Hochschuldidaktische Arbeitsstelle 2010, 1).

Zwischen den Definitionen zeigen sich deutliche Unterschiede, auch wenn interkulturelle Kompetenz in beiden Definitionen zur Bewältigung von unterschiedlichen berufspraktischen und gesellschaftlichen Situationen herangezogen wird. Bei der Definition der HDA steht das Handlungspotential der Person im Vordergrund. Die Kompetenzen werden als Basis für eine einheitliche Kompetenz betrachtet, die sich in die Bereiche *Methoden-*, *Sozial-* oder *Selbstkompetenz* einteilen lässt. Die Definition von Simon-Hohm ermöglicht diese Einteilung nicht, da interkulturelle Kompetenz nicht nur eine einzelne Fähigkeit bezeichnet, die mit einem Lernergebnis gleichgesetzt werden kann. Außerdem legt sie im Gegensatz zu Thomas weniger Wert auf die Position des Individuums und geht nicht darauf ein, wie das Kompetenzbündel erfolgreich eingesetzt werden kann. Eine strukturierte Darstellung von interkultureller Kompetenz zeigt sich in Struktur- und Prozessmodellen, die im folgenden Kapitel beleuchtet werden.

#### 2.4.2 Modelle

Die Disziplin der Interkulturellen Kompetenz entwickelte sich aus Untersuchungen über Expatriates. Stahls Befragung (1998) deutscher Entsandter nach Japan sowie die in Lysgaard (1955) durchgeführte Untersuchung zu norwegischen Studierenden in den USA bilden die Grundlage des interkulturellen Diskurses. Aus diesen Befragungen entwickelten sich Merkmalslisten, die interkulturelle Teilkompetenzen unzusammenhängend aufzählen und in der Auswahl der Kompetenzen willkürlich sind (vgl. Bolten 2007, 22).

Um diese Listen zu systematisieren, entwickelt Gertsen ein Strukturmodell, das die Teilkompetenzen in die Dimensionen *affektiv*, *kognitiv* und *verhaltensbezogen* (auch *konativ* oder *praxisch*) unterteilt (vgl. Gertsen 1990). Gerstens Modell wird durch Bolten folgendermaßen ergänzt:

Tabelle 1: Komponenten interkultureller Kompetenz (nach Bolton 2006a, 63)

Affektive Dimension	Kognitive Dimension	Verhaltensbezogene Dimensionen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiguitätstoleranz</li> <li>• Frustrationstoleranz</li> <li>• Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion</li> <li>• Selbstvertrauen</li> <li>• Flexibilität, Empathie, Rollendistanz, Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz</li> <li>• Geringer Ethnozentrismus</li> <li>• Akzeptanz von/ Respekt gegenüber anderen Kulturen</li> <li>• Interkulturelle Lernbereitschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellung sowie Verhaltens- und Handlungsweisen</li> <li>• Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge</li> <li>• Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge</li> <li>• Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner</li> <li>• Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse</li> <li>• Metakommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationswille und -bereitschaft i.S. der initiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)</li> </ul>

Zu den kognitiven Aspekten gehören demnach Wissen bezüglich eigener und fremder Kulturen und die Kenntnis von Kommunikationsregeln und interkultureller Interaktionsprozesse. Als affektive Aspekte werden die eigene Einstellung und Emotionen in interkulturellen Interaktionen bezeichnet. Die handlungsorientierte Dimension beschreibt Strategien, die notwendig sind um effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu handeln (vgl. Bolton 2006a, 63).

Die Strukturmodelle zu interkultureller Kompetenz ermöglichen zwar einen übersichtlichen Einblick, sie können jedoch keinen abschließenden Überblick geben und beruhen auf vagen Forschungsergebnissen (vgl. Bolton 2006a, 63). Zudem bleibt unklar, wie stark die einzelnen Komponenten ausgeprägt sein müssen, ob manche Komponenten wichtiger sind als andere oder in welcher Verbindung die Komponenten zueinander stehen. Die Gewichtung und Relation der Komponenten ist nicht erkennbar (vgl. Dauner 2011, 31). Um diesen Schwachpunkt auszugleichen, entwickelten sich Prozessmodelle, die die einzelnen Komponenten in Beziehung setzen.

Diese Modelle verdeutlichen die Entwicklung interkultureller Kompetenz als lebenslangen Prozess sowie als Zusammenspiel von Einstellungen, Wissen,

Fähigkeiten und Ergebnissen. Zentral ist bei diesen Modellen der Begriff *Handlungskompetenz*. Diese wird als synergetisches Produkt verstanden, das aus dem Zusammenspiel der Bereiche Personal- oder Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz resultiert. Die durch Strukturmodelle geprägten Teilkompetenzen lassen sich den Kompetenzbereichen der Prozessmodelle zuordnen, so kann beispielsweise Flexibilität dem Bereich *Selbstkompetenz* zugeordnet werden (vgl. Bolten 2007, 24). Beispielsweise wird im folgenden Unterkapitel ein Prozessmodell von Bolten beschrieben, das Handlungskompetenz als zentrales Element umfasst.

#### 2.4.3 Interkulturelle Kompetenz als Handlungskompetenz

Da die Prozessmodelle interkulturelle Kompetenz als Konstrukt verschiedener Kompetenzbereiche verstehen, kann sie nicht einem Kompetenzbereich, wie der Sozialkompetenz, zugeordnet werden. Zugleich eröffnet sich die Frage, ob interkulturelle Kompetenz ein eigenständiger Kompetenzbereich sein kann, da sie aus den Interdependenzverhältnissen anderer Bereiche resultiert. Die Teilkompetenzen, die der affektiven und verhaltensbezogenen Dimension zugeordnet werden, sind in allen Interaktionssituationen sinnvoll, unabhängig von ihrer kulturellen Prägung (vgl. Bolten 2007, 25).

Bolten erschließt daher, dass interkulturelle Kompetenz neben Personal- oder Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz nicht als fünfter Kompetenzbereich betrachtet werden kann. Er ordnet sie als eine „auf interkulturelle Kontexte bezogene *Variante einer allgemeinen Handlungskompetenz*“ (Bolten 2007, 25) ein. Basierend auf dieser These entwirft er folgende Graphik:

Tab. 2 Interkulturelle Handlungskompetenz (nach Bolten 2007, 27)

Kompetenzbereich	Allgemeine Handlungskompetenz als Interdependenzverhältnis von:	Interkulturelle Handlungskompetenz als Interdependenzverhältnis von:
individuell	Belastbarkeit, Lernbereitschaft, Selbstwahrnehmung, Selbststeuerungsfähigkeit, Rollendistanz, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz usw.	<i>dto. plus Transferfähigkeit auf bestimmte interkulturelle Kontexte; z.B.: Selbststeuerungsfähigkeit in sprachlich fremder Umgebung</i>
sozial	Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, (Meta-) Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit, Empathie usw.	<i>dto. plus Transferfähigkeit auf bestimmte interkulturelle Kontexte; z.B.: Konfliktfähigkeit in Kontexten unter Beweis stellen können, in denen andere Konfliktbewältigungsstrategien üblich sind als im eigenkulturellen Kontext</i>
fachlich	Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Kenntnisse der fachlichen/ beruflichen Infrastruktur, Fachwissen vermitteln können; Berufserfahrung usw.	<i>dto. plus Transferfähigkeit auf bestimmte interkulturelle Kontexte; z.B.: Fachkenntnisse unter Berücksichtigung anderskultureller Traditionen der Bildungssozialisation vermitteln können</i>
strategisch	u.a. Organisations- und Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Wissensmanagement usw.	<i>dto. plus Transferfähigkeit auf bestimmte interkulturelle Kontexte; z.B.: Synergiepotentiale bei kulturell bedingt unterschiedlichen Formen der Zeitplanung erkennen und realisieren können</i>

Die Tabelle verdeutlicht die Teilkompetenzen, die für eine allgemeine Handlungskompetenz relevant sind, und bezieht diese auf einen interkulturellen Kontext. Wenn eine interkulturell erfolgreiche Handlung erzielt werden soll, kann kein Kompetenzbereich zugunsten eines anderen vernachlässigt werden. „Jemand ist also dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, das erwähnte synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten“ (Bolten 2007, 26).

Dabei impliziert *ausgewogen* keine Gleichgewichtung der Kompetenzbereiche. In welchem Verhältnis die unterschiedlichen Kompetenzen angewendet werden müssen, ist vom kulturellen Kontext abhängig. Interkulturelle Kompetenz umfasst dementsprechend auch kulturspezifisches Wissen sowie das Wissen um eigen- und fremdkulturelle Ansprüche und Gewohnheiten. Aufgabe eines interkulturell kompetenten Menschen ist es, die kulturelle Prägung der vier Kompetenzbereiche zu erkennen und die Synergiepotentiale der unterschiedlichen Ansprüche und Gewohnheiten einzuschätzen, um eine gemeinsame Handlungsfähigkeit zu gewährleisten (vgl. Bolten 2006, 136f.).

#### 2.4.4 Kritik am Konzept der interkulturellen Kompetenz

Das Konzept *interkulturelle Kompetenz* wird unter anderem dafür kritisiert, ein dezidiert westliches Modell zu sein (vgl. Thomas 2003a, 149). Diese Kritik wird auch von asiatischen Fachcommunities geteilt, die eine eigenständige Positionsbestimmung anstreben. Die Kulturspezifität des Konzepts wurde jedoch bisher nicht untersucht, obwohl interkulturelle Kompetenz eigentlich für die ethnozentrische Einbindung des Individuums sensibilisieren soll (vgl. Deardorff 2006, 244-247). Interkulturelle Kompetenz gilt daher als perspektivenabhängig und kann kein universell gültiges Konzept sein (vgl. Bolten 2007, 28).

Mecheril führt eine weitere Schwierigkeit von interkulturell sensibilisiertem Denken an, nämlich dass Konflikte vorschnell als kulturell bedingt eingeschätzt werden können, obwohl andere Faktoren den Konflikt auslösen. Der Fokus auf Kultur verhindere jedoch, dass andere soziale Merkmale zur Erklärung von Verhalten herangezogen würden. Dieses Denken kann zu positivem Rassismus führen, wenn persönliches Fehlverhalten als kulturbedingt akzeptiert wird. Die Situation verliere ihre einzigartige Aussagekraft und werde durch erlernte Kultureigenschaften und die damit einhergehenden abstrakten Typisierungen verdeckt. Keding gibt hierzu ein Beispiel: ein interkulturell sensibilisierter Arbeitgeber identifiziert das häufige Zuspätkommen seiner Mitarbeiterin als kulturbedingt, obwohl diese lediglich in einem Wohnviertel mit schlechter Bahnanbindung wohnt, und ignoriert das Verhalten. Eine Person, die interkulturell kompetent agieren möchte, sollte sich daher die Frage stellen, ob das Verhalten kulturell geprägt ist oder ob es auch durch soziale Faktoren erklärt werden kann (vgl. Keding 2008, 336f.).

Mecheril fordert zudem, dass eine Interaktionssituation, die als kritisch eingeschätzt wird, auch als pädagogische Situation betrachtet wird. Ansonsten werde die Situation technologisiert und es entstehe die Erwartungshaltung, dass mit Hilfe von erlernbaren Techniken, kulturspezifischem Wissen und konkreten Handlungsanweisungen für kulturelle Situationen jegliche Missverständnisse verhindert werden könnten (vgl. Mecheril 2002, 24). Mecheril kritisiert darauf aufbauend die Darstellung interkultureller Kompetenz als Sonderkompetenz



für Professionelle. Er entnimmt dem Diskurs zu interkultureller Kompetenz, dass ein Mangel an professionellem Handlungsvermögen diagnostiziert werde und zugleich versucht werde, diesen zu beheben. Er schlussfolgert, dass das Bedürfnis nach interkultureller Kompetenz dem Wunsch entspringt, mit Personen umzugehen, die als fremd eingeschätzt werden. Auch im pädagogischen Diskurs sei die Annahme verbreitet, dass eine spezielle Fähigkeit, die die klassische pädagogische Handlungsfähigkeit übersteigt, angebracht sei. Mecheril sieht jedoch keinen Grund für diese Annahme, da im deutschsprachigen Raum keine empirische Untersuchung dazu durchgeführt worden sei (vgl. Mecheril 2002, S. 16-19). Auch Diem/Radtke bemängeln, dass die Ziele interkultureller Sensibilisierungsmaßnahmen unzureichend begründet und empirisch überprüft seien, sodass nicht geklärt sein könne, ob die gewählten Mittel die erwünschten Ziele erreichen und welche ungeklärten Wirkungen sich ergeben. (vgl. Diehm/Radtke 1999, 147).

## 2.5 Interkulturelles Lernen

Effizientes Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen ist lernbar. Ziel ist es, „zum einen Haltungen, zum anderen Wissen und Fähigkeiten, zum Beispiel das Wissen um strukturelle Benachteiligung, Sensibilität für mögliche Differenzen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel“ zu erlernen (Auernheimer 2003, 21). Der Lernprozess, der dazu angeregt werden muss, wird als interkulturelles Lernen bezeichnet und kann in informelles und formelles Lernen unterschieden werden. Laut Thomas findet interkulturelles Lernen statt,

wenn eine Person bereit ist, im Umgang mit Menschen anderer Kulturen deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, es in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden (Thomas 1993, 383).

Eine geplante Weiterbildung stellt dabei ein formelles Lernformat dar, das durch kultursensibilisierende Maßnahmen und die Reflexion interkultureller Interaktionen den Lernprozess aktiv fördern will. Allerdings stellt die Weiterbildungsmaßnahme lediglich ein Element im Erwerb von interkultureller Handlungskompetenz dar. Informelle Aspekte, wie biographische Einflussfaktoren, interkulturelle Vorerfahrungen und künftige Lernprozesse außerhalb der Weiterbildung, beeinflussen ebenso den Kompetenzerwerb (vgl. Blüml 2010, 194-196).

Interkulturelles Lernen durchläuft, je nach Modell, verschiedene Stadien. Dabei unterscheiden sich die Modelle je nachdem, ob das Lernen prozesshaft oder in Stufen verläuft. Alle Modelle haben jedoch gemeinsam, dass interkulturelles Lernen eine Entwicklung vom Ethnozentrismus zum Ethnorelativismus durchläuft.

Laut Pateau verläuft interkulturelles Lernen in drei Stadien: *cultural awareness, cultural knowledge, implementation*. In der ersten Phase entwickle der Lernende kulturelle Sensibilität und ein Bewusstsein für die kulturelle Bindung von Handeln und Denken. In der zweiten Phase werde die eigene Kultur reflektiert und Wissen zu anderen Kulturen erworben. In der dritten Phase manifestiere sich das interkulturelle Handeln, indem die durch Bewusstmachung und Wissen aufgebauten Fertigkeiten umgesetzt werden (vgl. Pateau 2006,

245f.). Dieses Lernmodell wurde von Bennett zum Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) erweitert. Bennett zufolge baut interkulturelle Kompetenz idealtypisch auf sechs Entwicklungsstufen auf, die in Abb. 4 dargestellt sind.

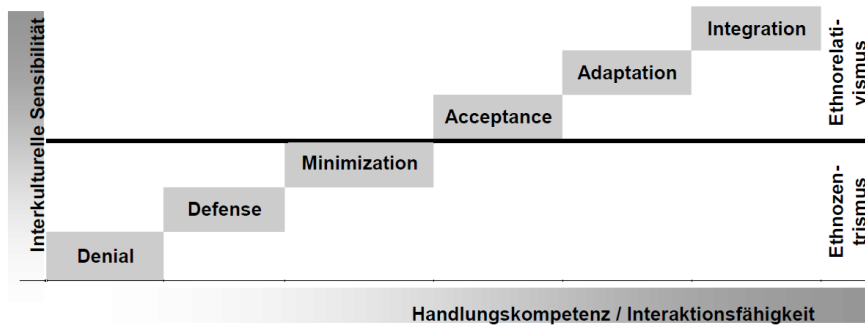


Abb. 3 Entwicklungsstufen interkultureller Handlungskompetenz (nach Bennett 1986, 184)

Die Stufen des Lernprozesses werden im Folgenden erläutert:

Ablehnung: aus ethnozentristischer Perspektive werden kulturelle Unterschiede nicht erkannt, sodass das eigene Orientierungssystem zur Interpretation fremdkultureller Phänomene herangezogen wird.

Verteidigung: die Erkenntnis, dass verschiedene Orientierungssysteme existieren, führt zu einem Gefühl von Unsicherheit oder Bedrohung. Abwehrstrategien werden entwickelt und Segregation entsteht.

Minimierung: die kulturellen Unterschiede werden als geringfügig und unbedeutend für den Umgang erachtet.

Akzeptanz: aus ethnorelativistischer Perspektive werden die kulturellen Unterschiede anerkannt und respektiert, ein effektiver Umgang damit ist jedoch noch nicht möglich.

Adaption: Kommunikations- und Verhaltensweisen werden verändert, indem die Perspektive des fremdkulturellen Orientierungssystems eingenommen wird.

Integration: eigene und fremde kulturelle Orientierungssysteme werden reflektiert und ihre Potentiale analysiert, sodass ein Synergieeffekt nutzbar gemacht werden kann. Der kritische und konstruktive Umgang mit kulturellen Unterschieden ermöglicht ein effektives Handeln (vgl. Bennett 1986, 184f.).

Das Modell ermöglicht, den Lernprozess der Lernenden während der Trainingsmaßnahme zu kontrollieren. Die Trainer können ein Bewusstsein dafür erlangen, in welchem Lernstadium sich die Teilnehmenden befinden, um dementsprechend für Unterschiede zu sensibilisieren, negative Emotionen aufzufangen oder Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Das Stufenmodell von Bennett stellt ein abgeschlossenes System dar. Der Lernprozess wird jedoch von Hiller als niemals abgeschlossen betrachtet. Eine interkulturell kompetente Person ist in der Lage, die erworbenen Kenntnisse immer neu zu hinterfragen und durch stetiges Aushandeln in der Interaktion zu erweitern. Die Lernbereitschaft der Lernenden sowie deren individuelle Lernhintergründe stellen dabei die Grundlage des Lernprozesses dar (vgl. Hiller 2010b, 47).

Ein auf diesen Hypothesen aufgebautes Lernprozessmodell zum interkulturellen Lernen entwickeln Grosch/Leenen. Dieses umfasst verschiedene Phasen, die nicht zeitlich aufeinander aufbauen:

- Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren können
- Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können ohne sie (positiv oder negativ) bewerten zu müssen
- Eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können (own-culture-awareness)
- Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern, relevante Kulturstandards identifizieren und dazu weitergehende Sinneszusammenhänge in der Fremdkultur herstellen können
- Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können
- Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen:
  - Mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können
  - Selektiv fremde Kulturstandards übernehmen können
  - Zwischen kulturellen Optionen situationsadäquat und begründet wählen können

- Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen können (Grosch/Leenen 1998, 40)

Das Modell beruht auf einem dynamischen und performativen Kulturbegriff und bezieht sich zentral auf die Kulturstandards. Grosch/Leenen versuchen mit diesem Modell die kognitiven, affektiven und verhaltensorientierten Ebenen interkultureller Kompetenz zu vereinen, wobei sie besonders die, ihrer Meinung nach, vernachlässigte affektive Komponente betonen wollen. Das Modell soll zwar als Planungshilfe für die Konzeption eines interkulturellen Trainings herangezogen werden, ein Training muss aber nicht alle Phasen durchlaufen. In Abgrenzung zu Bennett verstehen Grosch/Leenen den Lernprozess nicht als vorgegebene Entwicklung vom Unwissenden zum Experten, sodass auch die Phasen nicht kausal aufeinander aufbauen. Der Lernprozess wird vielmehr als Abfolge wiederkehrender Lernerfahrungen verstanden (vgl. Grosch/Leenen 1998, 40f.).

Die Besonderheit interkulturellen Trainings liegt Leenen zufolge darin, dass Instruktions- und Konstruktionslernen verschränkt werden. Das bedeutet, dass zugleich strukturiertes Wissen durch den Lehrenden vermittelt wird und dieses Wissen vom Teilnehmenden basierend auf eigenen Erfahrungen erschlossen und transformiert werden muss (vgl. Leenen 2007, 778). Die zentrale Herausforderung liegt laut Grosch/Leenen dementsprechend darin, „pädagogische Arrangements zu entwickeln, in denen Lernprozesse auf den genannten Ebenen integriert werden, um Lernende mit verschiedenen Lernzielen, unterschiedlichen Lernstilen bzw. Lernpräferenzen und interkulturellen Vorerfahrungen in ihrem Lernprozess unterstützen zu können“ (Grosch/Leenen 1998, 42).

Beide Modelle ermöglichen zwar die einzelnen Lernphasen anhand bestimmter Kriterien zu unterscheiden, sie erklären jedoch nicht, warum Personen lernen und wie die Lernenden ein anderes Kompetenzniveau erreichen (vgl. Straub 2010, 41). Diesen Fragen gehen Lerntheorien nach, die in 5.2 dargestellt werden.

### 3. Relevanz von interkultureller Kompetenz für die Tätigkeit als Global Engineer

#### 3.1 Sprache und Kultur im Kommunikationsprozess

Aus der zunehmenden Globalisierung resultiert, dass sich die interkulturelle Kommunikationstätigkeit im Berufsalltag steigert. Im Folgenden wird erläutert, inwiefern Form und Inhalt von interpersoneller Kommunikation kulturspezifisch ist und worauf bei interkulturellen Kommunikationsprozessen daher zu achten ist.

In Abbildung 5 wird der in der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegte interpersonelle Kommunikationsprozess dargestellt. Dieser basiert auf dem interaktionstheoretischen Kommunikationsbegriff, der Interkulturalität zugrunde liegt.

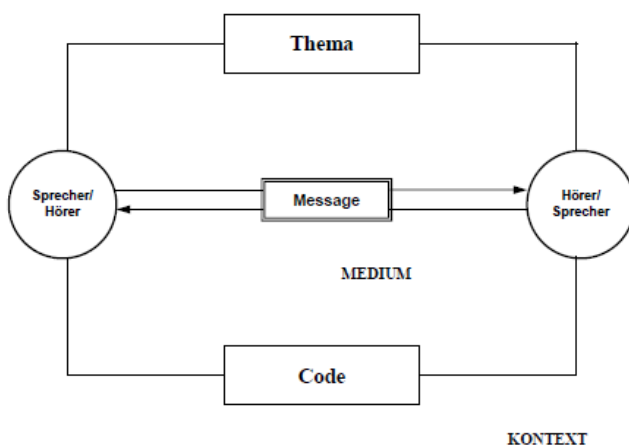


Abb. 4 Kommunikationsprozess (nach Nekula 2002, 66)

Als interpersoneller Kommunikationsprozess wird ein Vorgang bezeichnet, bei dem der Sender eine Nachricht entwirft, die mit Hilfe eines Mediums an den Adressaten übermittelt wird, sodass dieser die Nachricht empfangen und interpretieren kann. Sender und Adressat agieren dabei als Interaktanten im Rahmen eines sozialen Kontexts. Aus ihrer wechselseitigen Interaktion folgen sowohl die Handlungserwartung als auch die Wahl der kommunikativen Mittel. Die Verständigung basiert dabei auf Zeichen. In der persönlichen sozialen Interaktion werden neben verbalen auch nonverbale sowie paraverbale Signale übermittelt (vgl. Merten 1977, 62). Interkulturelle Kommunikation bezeichnet dementsprechend eine kontextuell bestimmte, soziale Interaktion, bei der eine Nachricht mittels Zeichen zwischen Interaktanten unterschiedlicher kultureller

Herkunft übermittelt wird, die in einem fremdkulturellen Handlungs-, Orientierungs- und Symbolsystem sozialisiert worden sind.

Das vorwiegend eingesetzte Kommunikationswerkzeug ist dabei die Sprache. Fred Jandt definiert Sprache als „[...] the set of symbols shared by a community to communicate meaning and experience” (Jandt 2004, 178). Je nachdem, auf welchem der beteiligten Aspekte der Fokus liegt, erfüllt das Medium Sprache eine andere Funktion. Steht die Nachricht im Zentrum, erfüllt Sprache eine kommunikative oder informative Funktion. Steht der Sender im Zentrum, spricht man von einer expressiven Funktion. Falls der Adressat im Mittelpunkt steht, wird eine appellative Funktion erfüllt und wenn das Medium, wie beispielsweise in der Öffentlichkeitsarbeit, selbst fokussiert wird, erfüllt sie die phatische Funktion (vgl. Nekula 2002, 68).

Jede Kommunikationsgemeinschaft verfügt über ein gemeinsames Wissen, das aus sozialen Erfahrungen resultiert und aus dem sich Erwartungen bezüglich angemessenen Verhaltens entwickeln. Die Identität einer Kultur wird primär sprachlich konstruiert, wodurch Sprache zum entscheidenden Träger der Sozialisation wird (vgl. Ladmiral/Lipiansky 2000, 96). Dies zeigt sich allein darin, dass die Verwendung verschiedener Sprachen das auffälligste Merkmal unterschiedlicher Kulturen ist. „Culture is controlled by *and* controls language” (Jandt 2004, 151). Demnach wird Sprache von kulturellem Wissen beeinflusst und bestimmt zugleich unser Denken und Handeln, sodass jede Interaktion durch den Sozialisationsprozess kulturell geprägt ist. Auf diese Weise spiegelt sich in der Kommunikation auch Kultur wider.

Die kulturelle Grundlage wird von den Interaktanten während der Interaktion nicht verdeutlicht, sondern stillschweigend vorausgesetzt. Sie beruhen auf einem System von Zeichenkonventionen, auf das die Interaktanten angewiesen sind, um die Interaktion zu interpretieren (vgl. Hennecke 2008, 80f.) Das Zeichensystem wird auf Basis gemeinschaftlicher Erwartungen erschlossen, die auch als Orientierung für weitere Reaktionen dient. Diese unterbewussten gemeinschaftlichen Kommunikationserwartungen dienen der Ökonomie der Verständigung, denn sie vereinfachen und beschleunigen diese durch den Rück-

griff auf Normalitätsschemata. Zudem bieten sie den Interaktanten Sicherheit, Situationen zu deuten und entsprechen zu handeln (vgl. Knapp 2003, 111f.).

Schwierigkeiten treten in kulturellen Überschneidungssituationen auf, weil die Interaktanten über verschiedene Wissensbestände bezüglich normierten Verhaltens verfügen. Zur Deutung von Zeichen ziehen sie dementsprechend unterschiedliche Codeinventare heran. Die Wahl der Botschaft und des Mediums sowie die Wahl der kommunikativen Mittel und Darstellungsformen sind abhängig von persönlichen und kulturellen Filtern (vgl. Moore Griffin 2008, 175-178). So kann es beispielsweise angemessen sein, sich zu entschuldigen, wenn Hilfe angenommen wurde, anstatt sich zu bedanken. Außerdem kann es als unhöflich empfunden werden, Komplimente oder Angebote anzunehmen, anstatt sie mehrfach abzulehnen. Auch der Einsatz von Pausen, Lautstärke oder Mimik im Gespräch ist kulturspezifisch. Während manche Interaktanten auf das Ende eines Satzes warten, um mit dem Sprechen zu beginnen, sprechen andere in den Satz hinein oder warten auf Pausen, um zu beginnen (vgl. Knapp 2010, 86).

Bei interkultureller Interaktion beeinflussen den Sender verschiedene Filter, wie Vorurteile, Sprachunterschiede, Direktivität der Botschaft, Intonierung oder Proxemik. Die individuellen und kulturellen Filter werden ebenso beim Empfänger aktiv und beeinflussen dessen Interpretation der Botschaft. Missverständnisse können entstehen, weil der Empfänger die Botschaft mit Hilfe völlig anderer Filter als der Sender interpretiert (vgl. Moore Griffin 2008, 175-178).

Wenn die standardisierten Rezeptionserwartungen nicht erfüllt werden bzw. abweichende Signale wahrgenommen werden, wird der Verstehensprozess gestört, was eine kritische Interaktionssituation zur Folge hat. „Durch unterschiedliche Kodes und deren Verwendung in der Interaktion können kulturelle Verhältnisse und Beziehungen sowie auch Abgrenzungen und Differenzierungen reproduziert und stereotypisiert werden“ (vgl. Hennecke 2008, 79-81). Dies ist besonders gegeben, wenn das eingesetzte Mittel Sprache ist und einer der Interaktanten auf lernersprachlichem Niveau kommuniziert (vgl. Knapp 2003, 130).



Wenn eine der Parteien auf lernersprachlichem Niveau kommuniziert, fehlen ihr sprachliche Mittel. So kann sie sich weder präzise über Sachverhalte unterhalten noch Höflichkeit, Beziehung und Wertschätzung auf die intendierte Weise darstellen. Aufgrund dieser Prämisse fällt auch die Selbstdarstellung in der Lernersprache schwer, was bei Interaktanten ein Gefühl von Unsicherheit entstehen lässt. Das erschwert die, für den kommunikativen Prozess zentrale, Deutung von nonverbalem Verhalten in kulturellen Überschneidungssituationen. Ob ein Interaktant mit seiner Aussage zurechtweisen oder bitten möchte, ist schwieriger zu interpretieren. Daher erhöht sich die Unsicherheit in kulturellen Überschneidungssituationen, die zuletzt zur Vermeidung solcher Situationen führen kann (vgl. Knapp 2010, 85f.).

Die Fokussierung von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation verleitet dazu, zu vermuten, dass bei intrakultureller Kommunikation keine Missverständnisse vorliegen. Jedoch ist jede Form von Kommunikation von Missverständnissen geprägt, wie Schulz von Thun verdeutlicht. Sein Kommunikationsmodell veranschaulicht, durch welche Faktoren Kommunikationsprozesse zwischen Individuen gekennzeichnet sind und wodurch Missverständnisse bedingt sein können. Laut Schulz von Thun enthält jede kommunizierte Botschaft vier Informationseben: Sachebene, Beziehungsebene, Selbstoffenbarungsebene und Appell. Der Interaktionspartner könne allerdings nur auf eine Ebene reagieren und antworte dementsprechend eventuell auf einer anderen Ebene, sodass ein Missverständnis entstehe. Wenn Interaktionspartnern die Verschiedenheit der Ebenen bewusst sei, könnten sie diese Botschaften entsprechend einordnen und daher Missverständnisse vorbeugen (vgl. Schulz von Thun 2011). Um einen interkulturellen Konflikt zu verstehen und zu lösen, sollen die vier Ebenen verständlich kommuniziert werden, sodass auch die Bedeutungszuschreibung der Mitteilung aus Sicht der Interaktanten deutlich wird (vgl. Mattl 2004, 25).

Schulz von Thun bezieht sich auf das Kommunikationsmodell von Watzlawick. Dieses beruht auf fünf Kommunikationsregeln, die die Bedingungen eines Kommunikationsprozesses definieren. Watzlawick zufolge ist ein Gespräch ein offenes System, das sich durch die Wechselwirkung der Interaktionspartner bedingt (vgl. Watzlawick 2000). Watzlawicks systemtheoretischer

Ansatz zeigt, dass interkulturelle Interaktion nicht ausschließlich durch den kulturellen Habitus zu erklären ist, da eine Interaktion dem Ansatz gemäß ein System darstellt, in dem eigene Regeln aufgestellt werden und sich die Interaktionspartner gegenseitig beeinflussen. Interkulturelle Interaktionen hat daher eine eigene Dynamik, die nicht durch Kulturmodelle abgebildet werden kann. Die Interaktion ist vielmehr durch einen ständigen Aushandlungs- und Verhandlungsprozess gezeichnet, bei denen sich die Reaktionen nicht durch kulturspezifische Kommunikationsregeln erklären lassen (vgl. Bolten 2001, 18).

Interkulturelle Missverständnisse entwickeln sich daher nicht unbedingt aus unterschiedlichen kommunikativen Deutungsmustern, sondern werden von den Beteiligten aufgrund von Handlungserwartungen selbst konstruiert. Personen reagieren in interkulturellen Interaktionssituationen nicht unbedingt wie innerhalb einer monokulturellen Gruppe, sodass objektiv gleiches Verhalten subjektiv unterschiedlich wahrgenommen wird. Konflikte, die ebenso durch die Interaktanten, Strukturen oder den Kontext erklärt werden können, werden deshalb oftmals der Kultur zugeschrieben (vgl. Mattl 2004, 11-13).

Sprache wird weniger als Effekt kulturspezifischer Konventionen wahrgenommen als beispielsweise Kleidung oder Essen, woraus eine falsche Attribution resultieren kann. Auf dieser These aufbauend entwickelte Heider die Attributionstheorie. Dieser zufolge werden die Handlungen des Gegenübers vorwiegend auf den Charakter zurückgeführt, während das eigene Verhalten situativ eingebettet wird (vgl. Heider 1977). So würden zum Beispiel knappe Antworten als unfreundliches Verhalten eingestuft, obwohl die Person eventuell nicht ausführlich antworte, weil sie sich krank oder müde fühle. Ungewohntes, irritierendes Verhalten führe daher oft zu einer negativen Beurteilung des Gegenübers oder dem Abbruch der Interaktion (vgl. Thomas/Utler 2013, 48f.). In der interkulturellen Begegnung könne dies dazu führen, dass die Ursache des Verhaltens einer Person eher in der Herkunft der Person als in situativen Faktoren gesehen werde. Wenn das kulturell abweichende Orientierungssystem ignoriert werde, könne dieses Verhalten als stereotype Erwartung gegenüber einer Kultur aufgenommen werden, was wiederum zur Kontaktvermeidung mit dieser kulturellen Gruppierung führen könne (vgl. Bosse 2010, 113).

Lindsley/Braithwaite führen zu dieser Problematik eine ethnographische Studie durch, in der die Zusammenarbeit zwischen mexikanischen und amerikanischen Arbeitskräften untersucht wird. Die Studie zeigt, dass die unangemessene Kommunikation der amerikanischen Arbeitskräfte von mexikanischen Arbeitskräfte als kulturspezifisch attribuiert wird. Wenn sich die mexikanischen Arbeitskräfte jedoch selbst unangemessen verhalten, wird dies damit erklärt, dass sie als Führungskräfte noch unerfahren seien. Die interkulturelle Kommunikation wird also allein über die Kultur erklärt, während die intrakulturelle Kommunikation mit Hilfe der sozialen Rolle interpretiert wird. Die Studie stützt somit die These einer kulturellen Attribution als Auslöser für kritische Interaktion (vgl. Lindsley/Braithwaite 1996, 201-220).

Es ist es daher durchaus problematisch, wenn Wissen über andere Kulturen aktiviert wird, um kritische Interaktionssituationen zu interpretieren, deren Grundlage kulturunabhängige Konflikte darstellen, denn Kultur stellt nur eine von vielen Variablen dar (vgl. Knapp 2003, 130). Auch persönliche Faktoren, wie Alter und Geschlecht, inhaltliche Kommunikationsbarrieren oder situativ-strukturelle Faktoren sollten berücksichtigt werden. Der Einfluss von Kultur lässt sich jedoch nur schwer von anderen sozialen Einflussfaktoren trennen. Zugleich lässt sich nicht identifizieren, welche Aspekte sozialen Handelns nicht kulturell bedingt sind (vgl. Busch 2011, 11).

Wie der Kommunikationsprozess zwischen Interaktanten verläuft und interpretiert wird, ist von kulturellen Faktoren anhängig. Besonders wenn Sprache das eingesetzte Mittel ist, können dabei Missverständnisse durch unterschiedliche Erwartungsnormen oder lernersprachliche Defizite entstehen. Zugleich werden Konflikte konstruiert, die nicht durch kulturell abweichende Kommunikationsnormen, sondern durch falsche Attribution entstehen. Es wird deutlich, dass sich das Individuum nicht ausschließlich durch seine kulturelle Herkunft auszeichnet und eine Vielzahl kontextueller Faktoren zu beachten ist, um eine Interaktion erfolgreich zu gestalten.

### 3.2 Herausforderungen der interkulturellen Technikkommunikation

Angehende Engineers werden darauf trainiert, Fakten und Prinzipien zu studieren, sich auf Datenmaterial zu stützen und dieses objektiv auszuwerten (vgl. Nazarkiewicz 2012, 32). Oft ist es für sie daher schwer vorstellbar, dass Kultur Auswirkungen auf ihren Tätigkeitsbereich hat, da beispielsweise eine Destillation oder ein Stromkreislauf überall nach den gleichen Gesetzen abläuft. Laut Weidemann wird wissenschaftliches Vorgehen als universell und daher nicht als interkultureller Problemkontext wahrgenommen. Hierin liege allerdings ein Fehlschluss, da Wissenschaft zwar universell anerkannt sei, Orientierung und Systematik innerhalb der Wissenschaftskultur aber kulturell verschieden seien (vgl. Weidemann 2007b, 668.). Auch wenn Naturgesetze überall gleich wirken, werden diese Fakten von Menschen auf Basis unterschiedlicher kultureller Wissenssysteme interpretiert. Ein einfaches Beispiel dazu sind die Maßeinheiten der physikalischen Welt von Raum, Zeit, Geschwindigkeit, Gewicht und Temperatur. Diese sind notwendig, um Daten zu interpretieren, unterscheiden sich jedoch je nach Land (Bsp.: Meter/ miles) (vgl. Laroche 2003, 12f.). Es wird deutlich, dass Wissen nach kulturell divergierenden Systemen generiert und strukturiert wird. Im Folgenden wird darauf aufbauend erörtert, weshalb Kultur größeren Einfluss auf die Tätigkeit im technischen Bereich hat, als gemeinhin von vielen Arbeitskräften und Studierenden angenommen wird.

Im globalen Wirtschaftsgefüge kooperieren Unternehmen mit internationalen Partnern, um ihren Ressourcenbedarf zu decken. Dabei können sich nur diejenigen Organisationen auf dem Weltmarkt durchsetzen, die die globale Vernetzung effektiv gestalten können. In beiden Bereichen spielen interkulturelle Kommunikation und Technik eine große Rolle und beide stehen wechselseitig miteinander in Verbindung (vgl. Hennecke 2008, 74).

Bei der internationalen Zusammenarbeit ergeben sich verschiedene Erschwerungsfaktoren, zu denen laut Hermeking

der erhöhte Transaktions- und Zeitaufwand durch die größere räumliche Distanz zwischen Anbieter und Abnehmerland, Verständigungsschwierigkeiten durch verschiedene Sprachen, verschiedene Rechtssysteme und Gesellschaftsstrukturen, unterschiedliche klimatische, infrastrukturelle und wirtschaftliche Rahmenbedingungen sowie allgemein meist nur als ‚Mentalitätsunterschiede‘ bezeichnete, oft unterschätzte kulturelle Unterschiedlichkeiten der Transferpartner [gehören] (Hermeking 2001, 13).

Bei Engineering Projekten müssen daher neben der Komplexität des technischen Problems weitere Herausforderungen, wie abweichende Sprachen, rechtliche Vorschriften oder Zeitzone bewältigt werden. Auch der Umgang mit Technik ist nicht nur durch technische Wissensbestände, sondern auch durch kulturbedingte Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen geprägt, wie folgendes Beispiel zeigt: Bei einem Projekt einer europäischen Entwicklungsorganisation sollten Hütten in Indonesien mit Hilfe von Solarenergie elektrifiziert werden. Obwohl europäische Ingenieurinnen und Ingenieure die Solaranlagen ausführlich testeten, kam nach weniger als einem Jahr die Rückmeldung, dass alle Systeme fehlerhaft seien. Als die Ingenieurinnen und Ingenieure vor Ort nach den Ursachen suchten, entdeckten sie, dass die Lampen nicht im Haus, sondern an der Außenwand befestigt wurden, um böse Geister zu vertreiben. Dort waren sie die ganze Nacht angeschaltet, sodass die Batterien tiefentladen und unbrauchbar waren. Im Empfängerland war der Umgang mit Technik von religiösen Faktoren geprägt, die im Herstellerland nicht erwartet wurden. Dementsprechend unterschieden sich die von den Nutzern erwartete Funktion der Technik und die Ziele der Entwicklungszusammenarbeit, woraus der Misserfolg beim Techniktransfer erfolgte (vgl. Hennecke 2008, 75).

Sowohl die Konstruktion, Produktion und Entsorgung als auch der Einsatz und Verkauf von Technikprodukten ist in kulturelle Denk- und Handlungskonventionen eingebunden, denn diese Bereiche werden von Menschen gesteuert und sind Teil ihrer Kommunikationsräume. Der Umgang mit Technik ist dementsprechend kulturelle Praxis. Es ist daher notwendig, je nach Region unterschiedliche Varianten eines Produkts zu entwickeln und ein zu vermarktendes Produkt an den Verhandlungspartner anzupassen. Dazu sei es laut Rothkegel notwendig, im Vorfeld Informationen zu sammeln, wie das Produkt in der entsprechenden Kultur genutzt und entsorgt werde, um auf Basis dieser Informationen eventuelle Schwachstellen des Produkts einschätzen zu können (vgl. Rothkegel 2007, 607)

Soll beispielsweise der Innenraum eines Automobils gestaltet werden, so muss entschieden werden, ob die Komfortzone im Fahrerbereich oder im hinteren Bereich liegen soll. Für den Verkauf in Deutschland bietet sich eine komfortable Gestaltung des Fahrbereichs an, da der Käufer des Automobils meist auch

der Fahrer ist. In Indien sind Automobile jedoch Luxusgüter und werden von Personen gekauft, die sich auch einen Fahrer leisten können. In Folge dessen sollte in Indien der hintere Bereich komfortabel ausgestaltet werden (vgl. Laroche 2003, 12f.). Auch bei der Gestaltung von Software sollte eine kulturspezifische Anpassung vorgenommen werden. Die sprachliche und visuelle Gestaltung der Benutzerschnittstelle ist zentral für die Steuerung des Produkts und sollte daher den Bedürfnissen der Kunden entsprechen (vgl. Rothkegel 2007, 608).

Desweiteren ist es sinnvoll, die Technikdokumentation an die Konventionen der Informationsdarstellung anzupassen, denn auch die Textgestaltung und Organisation von Textinhalten ist kulturspezifisch. Das Ziel der Technikdokumentation liegt darin, den Rezipienten ein mentales Modell des Produkts und dessen Nutzung zu übermitteln, weshalb Verständlichkeit als kultureller Faktor einzubeziehen ist. Beim Transfer der Informationen können jedoch Probleme entstehen, weil überflüssige oder nicht ausreichende Informationen gegeben werden. Auch Fachwortschatz ist nicht genormt und kann abweichen. Zudem muss beim Einsatz von Farben, Graphiken und Abbildungen beachtet werden, wie Zeichen gedeutet werden können, und ob bestimmte Normungssysteme berücksichtigt werden müssen. So sollten z.B. Abbildungen von Händen und Füßen, von Fahnen und Tieren vermieden werden, weil diese von bestimmten Kulturen als irritierend oder unangemessen betrachtet werden können. Während die Farbe *Weiß* in vielen westlichen Ländern mit Reinheit assoziiert wird, ist sie in asiatischen Ländern das Symbol für Trauer oder Tod (vgl. Rothkegel 2007, 609f.). Auch die Leserichtung sollte beachtet werden, sodass Anleitungen nicht automatisch von links nach rechts aufgebaut werden und damit in arabischen Ländern zu Missverständnissen führen (vgl. Laroche 2003, 132).

Um mit der Kulturspezifik bei Produkt- und Technikdokumentation umzugehen, gibt es zwei Möglichkeiten. Die Kulturspezifik kann entweder lokalisiert und modelliert werden, sodass die Dokumente dementsprechend angepasst werden können, oder Inhalte und Sprachgebrauch der Dokumentation werden standardisiert, sodass keine kulturspezifische Anpassung notwendig ist. Um kulturspezifische Terminologie, Textmuster und -designs zu modellieren, kann die Technikdokumentation anderer Kulturen, bspw. Manuals oder Gebrauchs-

anweisungen, betrachtet werden (vgl. Rothkegel 2007, 606f.). Eine Standardisierung bietet hingegen den Vorteil, dass sie die Kommunikationsvorbereitung vereinfacht. Zugleich reduziert sie jedoch den sprachlichen Komplexitätsgrad und somit die Möglichkeiten für einen fachlichen Diskurs. Da selbst Fachwörter nicht standardisiert sind, ist diese Lösung für die Expertenkommunikation nur begrenzt sinnvoll (vgl. Rothkegel 2007, 606f.).

Die Unkenntnis von Kulturunterschieden in der Symbolbedeutung sowie Textgestaltung und Organisation von Textinhalten, kann Verhandlungen mit internationalen Geschäftspartnern erschweren, Techniktransfer behindern und dem Image der Organisation schaden. Für die Selbstdarstellung von international operierenden Unternehmen in der Öffentlichkeit ist dieses Wissen daher essentiell (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 267f.).

### 3.3 Herausforderungen der interkulturellen Organisationskommunikation

#### 3.3.1 Potentielle Konflikte in der interpersonellen Kommunikation

Wie bereits erwähnt, führt der globalisierte Warenverkehr zu intensivem Austausch mit Partnern in aller Welt, sei es durch Verhandlungen mit ausländischen Kunden, die Zusammenarbeit mit Niederlassungen im Ausland oder den Wissensaustausch durch Auslandsentsendungen. Außerdem erhöhte sich innerhalb der letzten zehn Jahre, aufgrund von Globalisierung und Migration, die Zahl von multinationalen Teams. Die Kommunikationsprozesse von Engineers sind dementsprechend von kulturellen Überschneidungssituationen geprägt. Im Folgenden wird dargestellt, welche Herausforderungen in der interpersonellen Kommunikation sich aus dem globalen Arbeitsmarkt ergeben, um zu verdeutlichen, dass interkulturelle Kompetenz eine wichtige Qualifikation für Engineers darstellt.

Innerhalb von Organisationen arbeiten sowohl Teams, deren Mitglieder unterschiedlich kulturell geprägt sind, zusammen an einer Aufgabe als auch Teams, deren Mitglieder ihren Sitz in verschiedenen Ländern haben. Der IT-Sektor nutzt beispielsweise globale Zusammenarbeit, um einen 24h-Service anbieten zu können (vgl. Laroche 2003, 57f.). Trotz der kulturellen und räumlichen Distanz müssen die Teams effektiv zusammen agieren. Bei Engineering Projekten bedeutet dies, dass eine angemessene Lösung für ein technisches Problem innerhalb des vorgegebenen zeitlichen und ökonomischen Rahmens gefunden werden soll (vgl. Hinderer 2012, 50).

Die Wege dieses Ziel zu erreichen, sind jedoch kulturell verschieden und können zu Spannungen innerhalb des Teams führen. Laut Goffmann interagieren Individuen in Organisationen formell und informell, um kollektive Identitäten zu erschaffen. Goffmann zufolge ist der Einfluss der informellen Praxis auf Abgrenzungs- und Identitätsbildungsprozesse stärker als der der organisationalen Strukturen (vgl. Goffmann 1969).

Bei kulturellen Überschneidungssituationen kann es je nach Ausprägung der kulturellen Differenzen sowohl zu Vertrautheitserlebnissen als auch zu Fremd-



heitserfahrungen kommen. Überschneiden sich die Kulturen in zentralen Merkmalen, können Neugier und Annäherungsverhalten folgen, während Differenzen zu Verunsicherung und Kontaktvermeidung führen können (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 241). Wenn Irritationen und Missverständnisse anhalten, kann es zur Abspaltung innerhalb des Teams kommen. Dabei werden entweder einzelne Personen ausgegrenzt, die eine andere kulturelle Herkunft aufweisen, oder das Team teilt sich in Subgruppen auf, innerhalb derer gemeinsame kulturelle Merkmale geteilt werden (vgl. Laroche 2003, 63). Dies lässt sich auch dem Interview der Campus-Zeitung der TU Darmstadt entnehmen, in der Leitende multinationaler Forschungsteam zu den Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit in multinationalen Teams befragt wurden. Professor Abdelhak Zoubir sagte dazu:

Zwischen den Mitarbeitern aus verschiedenen Kulturkreisen kann es zu Konflikten oder Verärgerung kommen, wenn sie aufgrund ihres unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds aneinander vorbeireden und sich missverstanden fühlen (Keller 2015, 4).

Laroche beschreibt und erläutert die Herausforderungen, denen sich Global Engineers in kulturellen Überschneidungssituationen stellen müssen und unterscheidet dazu, in Anlehnung an Hofstede (1991) und Hall (1976a), verschiedene Grade der Risikotoleranz, Kontextintensität, Gruppenorientierung und Machtdistanz. Diese hätten bei Meetings, Präsentationen, Bewerbungsgesprächen und beim Informationsaustausch mit Vorgesetzten und Mitarbeitenden Einfluss auf die Harmonie der Zusammenarbeit. Die größten Missverständnisse liegen laut Laroche darin, dass Teammitglieder reden, wenn andere es nicht erwarten oder zu großen bzw. zu kleinen räumlichen Abstand halten. Die kulturelle Prägung von ausländischen Mitarbeitenden falle im Team besonders auf, wenn die Personen Berufserfahrungen im eigenen Kulturkreis gesammelt hätten (vgl. Laroche 2003, 119).

### Gruppenorientierung vs. Individualorientierung

Laroche beschreibt beispielsweise, dass die Mitglieder eines Teams ihren Fokus entweder auf eine gemeinschaftliche Erfüllung der Aufgaben oder auf die Arbeit an einzelnen Aufgabenbereichen legen können. Wie ein Problem gelöst werden soll und welche Parteien involviert werden, kann allerdings zu Missverständnissen innerhalb des Teams führen (vgl. Laroche 2003, 115). Auch die

Motivation, ein Ziel zu erreichen, kann sich dabei unterscheiden und damit zu einem problematischen Entscheidungsprozess führen, wie folgende Studie von Brett/Okumura zeigt.

Brett/Okumura vergleichen in einer Simulation intrakulturelle Verhandlungen mit interkulturellen Verhandlungen zwischen amerikanischen und japanischen Vertretenden. Je Verhandlung wurde eine bestimmte Information festgelegt, die genutzt werden muss, um die gemeinsamen Gewinne zu vermehren. Bei den intrakulturellen Verhandlungen wird diese Information effektiv genutzt, während die interkulturellen Verhandlungspartner die Information fallen lassen, bevor sie zur gemeinsamen Gewinnmaximierung genutzt werden kann. Die interkulturellen Verhandlungen werden zudem früher abgebrochen. Brett/Okumura schlussfolgern, dass beide Parteien die Verhandlungen unterschiedlich interpretieren würden. Ein entscheidender Faktor sei hierbei die Motivation zur Gewinnmaximierung, die entweder darin liegen könne, gesellschaftlich Macht zu erlangen oder persönliche Interessen zu erfüllen. Divergierende Motivationsfaktoren erschwerten die Aushandlung einer gemeinsamen Basis (vgl. Brett/Okumura 1998, 497-508).

### Risikotoleranz vs. Risikovermeidung

Eine erfolgreiche Verhandlung erfordert vom Aushandelnden neben Sachkenntnis taktisches Geschick, Redegewandtheit und Einfühlungsvermögen. Bei der angemessenen Umsetzung dieser Fähigkeiten spielt jedoch auch kulturelles Wissen eine Rolle. Welche Informationen bei Geschäftsabschlüssen von den Verhandlungspartnern eingefordert werden und in welchem Umfang, ist laut Laroche ebenfalls kulturabhängig. Herrsche eine höhere Risikotoleranz als beim Verhandlungspartner, betrachte man die von diesem angeforderten technischen Informationen als überflüssig und die Verhandlungen als langwierig und zäh. Die Folge sei häufig, dass die angeforderten Informationen unzureichend weitergegeben werden würden, wodurch sich die anfordernde Partei nicht ernst genommen oder respektlos behandelt fühle. Während die risikotolerante Partei an schnellen Entscheidungen interessiert sei, bevorzuge die risikovermeidende Partei eine genaue Abwägung der Situation (vgl. Laroche 2003, 85-87). Auch in der Teamarbeit kann dies zu Schwierigkeiten führen. Aus

Sicht risikotoleranter Fachkräfte verschwendeten risikovermeidende Teammitglieder die gemeinsame Zeit mit Definitionen, Datenerhebung und Informationsbeschaffung. Die risikovermeidenden Fachkräfte bemängelten hingegen das mangelnde Qualitätsbewusstsein der risikotoleranten Fachkräfte (vgl. Laroche 2003, 177).

### High-Context vs. Low-Context

Eine weitere Kommunikationsdifferenz liegt in der Intensität zwischenmenschlichen Austauschs. Bei High-Context Kulturen werde gerade zu Beginn der Geschäftsbeziehungen oder Meetings viel über Privates gesprochen oder Smalltalk gehalten. Die Beziehungen zwischen den Interaktanten seien sehr wichtig und deren Aufbau mehr als nur Nebenprodukt der Verhandlung. Eines der größten Missverständnisse entstehe zudem dadurch, dass High-Context Kulturen indirekt argumentierten, sodass es anderen schwer falle, die Aussagen zu interpretieren (vgl. Laroche 2003, 91f.).

Auch die Bewertung von Konflikten kann laut Mattl kulturell divergieren, da diese entweder als Chance für Veränderung oder als störendes Problem betrachtet werden können. Dies wirke sich auf die Wahrnehmung von Konflikten aus. Was bei manchen einen angeregten und produktiven Austausch ausmache, stelle für andere eine Störung des Gruppenprozesses dar (vgl. Mattl 2004, 11). Auch der Einsatz von Emotionen am Arbeitsplatz werde sehr unterschiedlich bewertet. Während manche Kulturen Emotionen in den Arbeitsprozess einbeziehen und in Diskussionen deutlich zeigen würden, verstünden andere Kulturen Emotionen als privat und unangebracht im Arbeitsprozess (vgl. Leroche 2003, 160f.). Zugleich können die Vorstellungen über die Dauer der Gesprächsverhandlungen divergieren. Bei den Friedensverhandlungen zwischen amerikanischen und vietnamesischen Vertretenden zur Beendigung des Vietnam-Krieges reservierte die amerikanische Delegation ihre Hotelzimmer für eine Woche, während die vietnamesische Delegation ein Chateau für die Dauer eines Jahres mietete (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 267f.).

### Hohe vs. geringe Machtdistanz

Laroche sieht zudem je nach Grad der Machtdistanz unterschiedliches Verhalten bei der Teamarbeit. Dies beinhaltet beispielsweise, wie aktiv man sich an Diskussionen beteiligt oder auf Feedback reagiert. Kulturelle Abweichungen entstünden sowohl in Bezug darauf, wann Entscheidungen zu treffen sind, als auch, wem die Entscheidungshoheit unterliegt und inwiefern getroffene Entscheidungen diskutiert werden können. Auch hierbei werde das kulturell bedingte Verhalten, der Attributionstheorie folgend, oft zu Ungunsten der anderen Person ausgelegt. So werde eine Führungskraft, die eigenständige Entscheidungen bei ihren Angestellten fördern wolle, von einem Angestellten, der an direktives Management gewöhnt sei, als unwissend und inkompetent beurteilt. Diese hierarchisch orientierte Person empfinde, dass Mitarbeitende, die geringe Machtdistanz aufweisen, zu wenig Respekt gegenüber Autoritäten zeigten und vorlaut seien. Gleichzeitig empfinde eine solche Führungskraft diesen Angestellten als zurückhaltend und bemängle dessen fehlende Initiative und Kreativität. Ein Nutzen könne dennoch aus der Zusammenarbeit gezogen werden, da sich der Vorgesetzte aus obigem Beispiel besonders in brenzligen Situationen, in denen schnelles Ausführen von präzisen Instruktionen gefordert sei, auf einen hierarchisch orientierten Angestellten verlassen könne (vgl. Laroche 2003, 48-53).

Das Beispiel zeigt, dass Führungskräfte ihr Handeln im interkulturellen Kontext modifizieren müssen, um Problemlöseprozesse effektiv zu steuern, besonders wenn sich die Erwartungen an den Führungsstil kulturell stark unterscheiden. Werden die im intrakulturellen Kontext erworbenen Führungsprinzipien auf interkulturelle Situationen übertragen, führt dies nur selten zum Erfolg. Laut Thomas/Hagemann/Stupf erwartet eine Organisation von international tätigen Mitarbeitern zurzeit, dass diese in erster Linie fachliche Qualifikation (sog. hard skills) und Fremdsprachenkenntnisse aufweisen und erst in zweiter Hinsicht Landes- und Kulturkenntnisse besitzen. Dabei werde ohne nähere Analyse davon ausgegangen, dass eine Kraft, die im Heimatland beachtliche Arbeit leiste, auch im Ausland dafür qualifiziert sei. Der Stellenwert interkultureller Handlungskompetenz, die für eine qualifizierte Arbeit im Ausland notwendig sei, werde dahingehend unterschätzt. Stattdessen werde beim Scheitern

der eingesetzten Kraft davon ausgegangen, dass diese wohl doch nicht geeignet für die Position sei (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 238). Eine Organisation sollte daher die interkulturellen Führungsanforderungen definieren, um bei Mitarbeitenden vorhandene Potentiale zu identifizieren und durch Trainingsmaßnahmen weiterentwickeln zu können. Unternehmen gehen jedoch oftmals von der Prämisse aus, dass intrakulturell qualifizierte Führungskräfte auch unter interkulturellen Bedingungen erfolgreich handeln (vgl. Thomas/Stumpf 2003, 96f.).

### Intrakulturelle vs. interkulturelle Qualifikation

Das Management in internationalen Organisationen ist im Vergleich zu anderen Systemen, mit denen Personen konfrontiert sind, wie Familie oder Freundeskreis, eine besonders komplexe Aufgabe. Wenn Führungskräfte auf die Belastungen interkultureller Managementaufgaben nicht vorbereitet sind, kann dies zur Überforderung führen. Um dieser Überforderung entgegen zu wirken, neigen Menschen dazu, Komplexität durch vereinfachende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zu reduzieren. Dies kann zwar subjektiv zu einer Entlastung führen, wirkt sich auf die Führungstätigkeit jedoch kontraproduktiv aus (vgl. Thomas/Stumpf 2003, 102f.).

Ein effektives Management berücksichtigt daher die Komplexität der Situation und trifft ausgewogene Entscheidungen. Aufgabe des Managements ist es, eine Balance zwischen globaler Integration und lokaler Verantwortung zu finden. Auch eine Balance zwischen den Ressourcen der Teammitglieder herzustellen und somit die Heterogenität eines multinationalen Teams fruchtbar zu machen, ist Aufgabe des Managements. Um diese Ausgewogenheit fördern zu können und der eigenen Überforderung vorzubeugen, muss die Führungskraft Distanz zur eigenen kulturellen Prägung gewinnen und sensibel für kulturspezifische Präferenzen und Bedürfnisse sein (vgl. Wirth 2003, 339-341).

Die Überforderung, die für unvorbereitete Führungs- und Fachkräfte mit interkulturellem Management verbunden ist, zeigt sich auch in den Bilanzen von Auslandsentsendungen. Die berufsbedingte Auslandsentsendung stellt für die Entsendeten und für deren privates Umfeld eine bedeutsame Grenzerfahrung

dar. Die Bewährung unter fremden Lebensverhältnissen sowie das Bemühen um private und berufliche Anpassung kann als belastend empfunden werden, bietet jedoch auch die Chance zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung. Die mit dem Auslandeinsatz verbundenen Belastungen führen jedoch häufig zu Misserfolgen und Entsendungsabbrüchen, die wiederum mit ökonomischen Verlusten für die entsendenden Organisationen verbunden sind (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 242).

Black/Gregersen führen eine Feldstudie in 750 U.S.-amerikanischen, europäischen und japanischen Firmen zur Auslandsentsendung durch. Zwischen 10 und 20 Prozent der ins Ausland entsandten Manager brachen ihren Aufenthalt vorzeitig ab, da sie entweder mit der dortigen Aufgabe oder dem Umfeld unzufrieden waren. Fast ein Drittel der Manager erfüllte nicht die Erwartungen und ein Viertel kündigte kurz nach der Rückkehr, wodurch die Organisationen interkulturell gebildete Fachkräfte verlieren. Die Autoren sehen die Ursachen für diese Misserfolgsquote in der schlechten Auswahl und Vorbereitung der Entsendeten sowie in der mangelnden Eingliederung nach der Rückkehr (vgl. Black/Gregersen 1999, 52-57).

Zu den Problemursachen von ins Ausland entsandten Führungskräften gibt es nur wenige konkrete Daten. Stahl widmet sich den Problemkontexten deutscher Führungskräfte, die über verschiedene Zeiträume in den USA oder Japan tätig waren, mit Hilfe einer an die Critical Incidents Technique angelehnten Interviewform der Verlaufserkundung. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Entsendungsprobleme stärker vom Einsatzland als von der Hierarchieebene oder Aufenthaltsdauer der Entsendeten abhängen (vgl. Stahl 1998, 173). Um Orientierung über die Problemkontexte zu gewinnen, werden die Ergebnisse jedoch unabhängig vom Einsatzland dargestellt. Besonders häufig treten dabei Probleme im Zusammenhang mit der Beziehung zum Stammhaus während der Entsendung und der Reintegration nach der Entsendung auf, obwohl diese Probleme nicht durch interkulturelle Handlungskontexte begründet sind. Dadurch wird deutlich, dass eine Unterscheidung zwischen harten und weichen Faktoren innerhalb eines vorbereitenden interkulturellen Trainings unproduktiv ist, denn Schwierigkeiten, die in interkulturellen Projekten entstehen, lassen sich nicht ausschließlich über fachliche Missverständnisse erklären (vgl. Bolten

2006a, 59). Die Studie zeigt außerdem, dass bei einer Entsendung unter zwei Jahren private Partnerprobleme und Kommunikation als besonders problematisch empfunden werden. Dabei muss das starke Interdependenzverhältnis zwischen den ausgewerteten Kategorien beachtet werden, da beispielsweise die Sprachfähigkeit die Kontaktmöglichkeiten im Gastland beeinflusst (vgl. Stahl 1998, 157f.).

Laut Laroche stehen die sprachlichen Probleme der Entsendeten außerdem in Zusammenhang mit ihrer Produktivität, denn diese werde durch die Kommunikation auf lernersprachlichem Niveau durch intensive Übersetzungsprozesse belastet. Da sie sowohl die Aussagen des Gegenübers als auch die eigenen Aussagen zuerst gedanklich übersetzen müssten, dauere es länger Antworten zu formulieren. Dieser Vorgang sei äußerst anstrengend, sodass ein kommunikationsintensiver Arbeitstag von Sprachlernenden als wesentlich belastender empfunden werde, als von Kollegen, die die Umgangssprache als Erstsprache beherrschen. In Meetings würden Aussagen daher zögerlicher formuliert und eventuell vom Gegenüber unterbrochen, was die Sprechenden verunsicherte. Der verlängerte Formulierungsprozess könne, der Attributionstheorie zufolge, außerdem dazu führen, dass diese Personen als geistig träge eingeschätzt werden. Auch der Einsatz falscher Fachtermini könne bewirken, dass Teammitglieder aufgrund von sprachlichen Defiziten als weniger kompetent eingeschätzt würden (vgl. Laroche 2003, 122f.).

Diese Prämisse verdeutlicht, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine intrakulturell qualifizierte Fachkraft dieselbe Leistung im Ausland erbringt. Es wurde ersichtlich, dass kulturelle Unterschiede auf vielfältige Weise die Kommunikation beeinflussen und damit zur Quelle potentieller Missverständnisse im Arbeitsprozess werden. Eine erfolgreiche Fachkraft sollte daher interkulturell geschult sein und Strategien kennen, um die interkulturelle Kommunikation produktiv fördern zu können. Mögliche Strategien für eine effektive interkulturelle Kommunikation werden im folgenden Kapitel aufgezeigt.

### 3.3.2 Strategien zur produktiven interkulturellen Kommunikation

Um mit den dargestellten Herausforderungen der interkulturellen Zusammenarbeit umgehen zu können, sollte ein qualifizierter Engineer Strategien für die Verbesserung der interpersonellen Kommunikation entwickeln.

Die Grundlage dieser Strategien ist der Aufbau eines Kommunikationsbewusstseins. Dieses umfasst laut Knapp:

- Wissen um die Abhängigkeiten menschlichen Denkens, Deutens und Handelns, [...] von kulturspezifischen kognitiven Schemata
- Kenntnis von Dimensionen in denen sich Kulturen grundsätzlich unterscheiden können, speziell Kenntnis unterschiedlicher Konventionen des Kommunizierens
- Wissen über die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation: über die Rolle von Kommunikation zur Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, über Prozesse der Unsicherheitsreduktion, der Attribution und der Stereotypenbildung.
- Wissen über Probleme mit Lernersprach- und lingua-franca-Kommunikation (Knapp 2010, 94)

Knapp spricht sich dafür aus, dass Kommunikationsbewusstheit an konkreten Beispielen für kommunikative Stile und lernersprachliche Einschränkungen entwickelt werden sollte (vgl. Knapp 2003, 128f.). Diese Beispiele ließen sich jedoch nicht ohne Weiteres auf andere Situationen anwenden und könnten daher kein Inventar an Bedeutungsregeln bieten. „Kulturspezifisches Wissen sollte von den Beteiligten daher immer als prinzipiell unvollständig und beständig ergänzungs-, revisions-, und differenzierungsbedürftig angesehen werden“ (Knapp 2010, 93f.).

Ein Kommunikationsbewusstsein ermöglicht, die kulturelle Prägung der Interaktanten sowie etwaige Herausforderungen in der Interaktion zu erkennen. Auf diesen Grundsätzen aufbauend werden im Folgenden auf Organisations-, Team- und Individualebene Strategien beschrieben, die präventiv oder kurativ angewendet werden können, um kritische Interaktionssituationen zu vermeiden.



## Auf Organisationsebene

Das in den 1980er Jahren angestrebte Ideal einer homogenen Organisationskultur wandelt sich laut Moosmüller zu einer heterogenen und weltoffenen Firmenidentität, die Diversität und Kultur produktiv nutzt. Der Wettbewerbsvorteil werde darin gesehen, dass kultureller Austausch zugleich als Lernprozess diene. Eine heterogene Organisationsstruktur spiegle die heterogenen Marktanforderungen wider und könne diese daher am besten erfüllen (vgl. Moosmüller 2006). Die Heterogenität eines multinationalen Teams birgt daher Chancen für kreative und innovative Problemlösungen. Diese Chancen werden jedoch nicht immer genutzt, sodass die verschiedenen kulturellen Perspektiven zu mangelhafter Koordination oder Motivationseinbußen führen können. Ob dieses Potential ausgeschöpft werden kann, ist abhängig davon, inwiefern die Teammitglieder auf die Zusammenarbeit vorbereitet werden und welche Hilfestellungen sie während der Teamarbeit erhalten (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 266).

Um einen produktiven Umgang zu ermöglichen, stehen einer Organisation bei der Organisations- und Personalentwicklung verschiedene Strategien im Umgang mit Interkulturalität zur Verfügung. Schroll-Machl/Novy unterscheiden vier Interkulturalitätsstrategien: *Dominanz/Anpassung*, *Vermeidung*, *Vermischung*, *Innovation/Synergie*. Bei der ersten Strategie wird entweder erwartet, dass sich die kulturfremden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an das Verhalten ihrer kulturellen Umgebung anpassen, oder, dass das Management das Vorgehen vorgibt, unabhängig von abweichender kultureller Prägung zur Mitarbeiterschaft (vgl. Schroll-Machl/Novy 2000, 170f.). Wie zuvor bereits beschrieben, ist eine Anpassung äußerst schwierig, da Unterschiede nicht als kulturell bedingt wahrgenommen werden und sie selbst bei bewusster Wahrnehmung nur langsam abgemildert werden können. Diese Strategie setzt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter daher unter Druck, missachtet ihre kulturelle Identität und deren Wert für die Organisationsentwicklung.

Wie im vorigen Kapitel geschildert, führt unreflektierte interkulturelle Kommunikation dazu, kulturelle Überschneidungssituationen zu meiden. Dieses Vorgehen wird durch die Strategie *Vermeidung* befürwortet. Für die Zusammenarbeit im multikulturellen Team ist das hinderlich, denn es führt dazu, dass

entweder einzelne Personen ausgegrenzt werden oder sich parallel arbeitende Gruppen innerhalb des Teams herausbilden, die jeweils derselben Kultur angehören (vgl. Laroche 2003, 63f.).

Wenn die Strategie *Vermischung* bevorzugt wird, sollen ähnlich dem Multikulturalitätskonzept, verschiedene Kulturen gleichberechtigt koexistieren. Ein kulturelles Bewusstsein soll die Zusammenarbeit eine gegenseitige Wertschätzung und Ergänzung ermöglichen (vgl. Schroll-Machl/Novy 2000, 176).

Die Strategie *Innovation/Synergie* zielt gleich dem Interkulturalitätskonzept darauf ab, gemeinschaftlich neue Verhaltensstrategien auszuhandeln und so die Organisationskultur weiter zu entwickeln. Die Stärken der jeweiligen Kulturen werden kombiniert, um eine Grundlage für gemeinsames Handeln und einen Mehrwert für die Organisation zu erzielen (vgl. Schroll-Machl/Novy 2000, 178f.). Empirische Studien (siehe Podsiadlowski 2002) belegen, dass heterogene Gruppen kreativer und innovativer in Entscheidungs- und Problemlöseprozessen handeln, sofern eine produktive Gesprächskultur und Gruppenidentität etabliert wurde. Aus diesem Grund sollten die Organisationsmitglieder einbezogen werden, um das interkulturelle Management in einer Organisation sinnvoll zu gestalten. Sollte beispielsweise die innerhalb der Organisation zu verwendende Sprache im Vorfeld festgelegt werden, kann dies zu kulturbedingten Konflikten führen. Daher ist ein sensibler Umgang mit den kulturellen Bedürfnissen der Organisationsmitglieder erforderlich, um die Heterogenität innerhalb einer kulturellen Überschneidungssituation produktiv zu nutzen (vgl. Knapp 2003, 129).

### Auf Teamebene

Je nachdem, welche Strategie auf Organisationsebene gewählt wird, begrenzen sich auf Teamebene die Wahlmöglichkeiten des Managements. Das Ausmaß der Entscheidungsspielräume ist dabei kulturell verschieden angelegt. Dennoch kann die Grundhaltung einer Organisation auf Teamebene ergänzt oder partiell ersetzt werden, sodass nicht nur auf Organisationsebene Schritte unternommen werden können, um eine harmonische Zusammenarbeit zu stärken und die verschiedenen Bedürfnisse auszugleichen.

Damit ein Team erfolgreich arbeitet, ist neben der Konfliktlösung eine präventive Vermittlungsstrategie erstrebenswert. Als präventive Maßnahme eignet sich dabei insbesondere der intensive kulturelle und kommunikative Austausch. Gerade am Anfang der Teamarbeit ist es daher sinnvoll, die Interaktion der Mitglieder zu fördern und regelmäßige Reflexionen anzuregen. Um eine Balance zwischen den Bedürfnissen der verschiedenen Mitglieder zu schaffen, empfiehlt Laroche ein Gespräch über das im jeweiligen Kulturkreis anerkannte Verhalten (vgl. Laroche 2003, 51f.). Dabei sei zu klären, ob individuelle oder kollektive Arbeit bevorzugt werde und ob Risikotoleranz, Flexibilität oder Zurückhaltung geschätzt werde. Das Team könne so gemeinschaftlich entscheiden, welche Aufgaben selbstständig übernommen werden, wann es sinnvoll ist, diese mit der Leitung abzusprechen, und, welche Informationen dazu benötigt werden. Auch die Einstellung der Leitung in Bezug auf diese Punkte sowie in Bezug darauf, welche Beziehung zu den Angestellten angestrebt werde, könne so erkundet werden (vgl. Laroche 2003, 101-103). Der Austausch über kulturelle Erfahrungen kann daher besonders am Anfang der Anpassungsleistung die Gruppenidentität stärken. Eine gemeinsame Gruppenidentität sowie ein gemeinsames Ziel können die Gruppe festigen und einem Abspaltungsprozess entgegenwirken (vgl. Hinderer 2012, 55).

Dass der Austausch über kulturelle Herkunft und intensive Kommunikationsarbeit zur harmonischen Zusammenarbeit beitragen kann, beweist auch die multimethodische Studie von Mayer. Diese untersucht, wie Führungskräfte eines international agierenden deutschen Ingenieursunternehmens, die in Südafrika arbeiten, mit den Herausforderungen ihres Arbeitsalltags umgehen. Für die befragten Führungskräfte ist interkulturelle Kompetenz wichtig in Bezug auf Sprachkenntnisse, kulturellem Bewusstsein und Geduld. Dabei befürworten sie interkulturelle Kompetenz als wichtige Qualifikation, mit deren Hilfe kulturelle Lücken innerhalb der Organisation geschlossen werden können. Die Führungskräfte geben an, dass sie die Aufgabe vornehmlich darin sähen, alle Mitarbeitenden gleich zu behandeln. Die meisten ihrer Strategien im Umgang mit interkulturellen Herausforderungen weisen einen Bezug zu Kommunikationskompetenz auf. Dazu gehört die Fähigkeit, offene Diskussionen und vermittelnde sowie klärende Gespräche zu führen. Weitere Strategien bestehen darin, die

Kultur kennen zu lernen und ein Bewusstsein für verschiedene Wahrnehmungsperspektiven aufzubauen. Nach Meinung der Befragten sollten interkulturell kompetente Führungskräfte weltoffen, objektiv und professionell handeln, sodass sie das Verhalten anderer respektieren und diesem entgegen kommen können (vgl. Mayer 2012, 21-28).

Doch auch wenn die Interaktanten erkannt haben, dass Personen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund unterschiedlich agieren, lässt sich dieses Verhalten nicht ohne weiteres verändern (vgl. Laroche 2003, 51f.). Bei der Teamarbeit sollten daher Kommunikationsnormen definiert werden, die den Bedürfnissen aller Teammitglieder entsprechen. So können offene Diskussionen etabliert werden, die die Möglichkeit der Partizipation und Verwirklichung von Ideen bieten, sodass alle Ressourcen eines kreativen heterogenen Teams ausgeschöpft werden können. Die Teamregeln ermöglichen, dass sich jeder beteiligt, wertgeschätzt und als gleichwertiges Mitglied der Gruppe fühlt (vgl. Laroche 2003, 177).

#### Auf individueller Ebene

Da Teammitglieder unterschiedliche Position innerhalb der Organisation besetzen und unterschiedliche Einstellungen zu Machtdistanz besitzen, ist es oft schwierig, gemeinschaftlich Grundregeln zu entwickeln. Um auch individuell Lösungen zu entwickeln, sollten vor allem kommunikative Strategien genutzt werden.

Kommunikation ist das primäre Mittel, Personen zu beeinflussen, Wissen zu übermitteln, Entscheidungen zu treffen und Beziehungen herzustellen. Die eigene Realität wird mit anderen geteilt und die Realität der anderen kann erfasst werden. Damit Kommunikation erfolgreich ist, muss die Nachricht des Senders auf die intendierte Weise beim Empfänger ankommen. Um effektiv kommunizieren zu können, müssen Führungskräfte und Teammitglieder daher individuelle und kulturelle Differenzen innerhalb der Organisation oder des Teams überwinden. Eine Überwindung kann erreicht werden, wenn sie flexibel, selbstreflektiert, verständnisvoll und offen für die Bedürfnisse anderer sind. Effektive Kommunikation ermöglicht den Interaktanten, ihre Ziele ressourcen-

schonend zu erreichen und so das Team und die Organisation voranzubringen (vgl. Moore Griffin 2008, 203f.).

Dabei ist ein intensiver Austausch dem Abbruch der Kommunikation vorzuziehen, um beispielsweise bei technischen Fachwörtern keine Missverständnisse entstehen zu lassen. Dazu gehört, die Kommunikation durch aktives Zuhören zu verbessern. Ziel aktiven Zuhörens ist es, eine gemeinsame Basis der Interaktanten herzustellen, die das gegenseitige Verständnis verbessert. Dazu gehört Verstandenes zu spiegeln oder zusammenzufassen und Ich-Botschaften zu entsenden. Auch Rückfragen können eine Verständnissicherung erreichen, sofern sie nicht als geschlossene Frage formuliert sind. Ein weiteres Mittel zur Verständnissicherung stellt das Feedback dar, das Parteien angeboten werden kann, um die eigene Wahrnehmung zu vermitteln, aber auch initiiert werden kann, um die Wahrnehmung der anderen Parteien zu ermitteln (vgl. Laroche 2003, 165).

In Meeting sollte stets überprüft werden, ob alle Mitglieder die Chance haben, sich zu beteiligen. Um dies zu fördern, kann Material vorab versendet werden, um Sprachlernenden die Möglichkeit zu geben, sich auf die Besprechung vorzubereiten. Entscheidungen oder nächste Schritte können dabei hervorgehoben und Rückfragen initiiert werden. Um Sprachbarrieren abzubauen, können Native Speaker außerdem darauf achten, dass keine Hintergrundgeräusche den Höreindruck verfälschen und die eigenen Lippen beim Sprechen deutlich zu erkennen sind. Eine deutliche Aussprache, langsames Sprechtempo sowie Pausen können ebenfalls das Sprachverständnis erleichtern. (vgl. Laroche 2003, 154-167).

Der intensive Beziehungsaufbau, der durch diese Vermittlungsarbeit erreicht werden kann, erweist sich auch im Entsendungskontext als erfolgreich, wie die in 3.3.1 vorgestellte Studie von Stahl zeigt. Im Rahmen der Studie werden Bewältigungsformen der entsandten Führungskräfte in Krisensituationen ermittelt und deren Häufigkeit in Bezug zur kontextuellen Erfolgseinschätzung gesetzt. Dabei zeigt sich, dass die am häufigsten eingesetzten Strategien nicht Erfolg versprechend sind. Unter den sechs am häufigsten eingesetzten Strategien finden sich *Identitätsbewahrung*, *Duldung/Akzeptanz* und *Negativvergleich*, die

zugleich am erfolglosesten sind. Die erfolgreichsten Strategien (*Kultur-  
)Lernen, Organisationsmaßnahmen ergreifen* und *Beziehungsaufbau und -  
pflege* wurden jedoch selten verwendet (vgl. Stahl 1998, 208). Bolten empfiehlt  
daher, dass in interkulturellen Trainings auch die Konsequenzen negativer  
Handlungsstrategien thematisiert werden (vgl. Bolten 2006a, 61f.).

### 3.4 Anforderungen an interkulturell qualifizierte Global Engineers

In international agierenden Organisationen wird kulturelle Vielfalt nicht nur toleriert, sondern als bedeutende Ressource für wirtschaftlichen Erfolg gefördert. Diese Haltung umzusetzen, ist jedoch mit anspruchsvollen organisatorischen Regelungen verbunden. Interkulturelle Kompetenz gehört daher nicht nur zu den Grundsätzen der Managementphilosophie, sondern hat Auswirkungen auf die gesamte Mitarbeiterschaft, da nunmehr auch von Angestellten ein interkulturell kompetenter Umgang erwartet wird (vgl. Moosmüller 2006, 34-37).

Im vorigen Kapitel wurden die Schwierigkeiten beschrieben, die bei kulturellen Überschneidungssituationen in Organisationen auftreten können. Allerdings müssen kulturelle Divergenzen nicht unbedingt Konflikte auslösen. Wird das eigenkulturelle Orientierungssystem durch Kommunikationsbewusstheit erweitert, kann die Situation kulturadäquat interpretiert und produktiv erschlossen werden. Wie in 3.2 erläutert, umfasst Kommunikationsbewusstheit das Wissen um Kommunikationsprozesse und deren kulturelle Konventionen sowie das Wissen um die aus Stereotypenbildung, Attribution und lernersprachlichen Defiziten entstehenden Schwierigkeiten. Sobald die Interaktanten die kulturellen Besonderheiten erkennen, haben sie die Möglichkeit, diese in den Verstehensprozess einzubeziehen, anstatt sie zur Konstruktion von Fremdheit zu verwenden. Die bewusste Wahrnehmung der Interaktion soll ermöglichen, auf Indizien für Missverständnisse zu achten und die intendierte Bedeutung von Äußerung zu entschlüsseln (vgl. Knapp 2010, 86-88).

Das Wissen über unterschiedliche kommunikative Stile garantiert jedoch noch nicht, dass Interaktanten diese auch in kulturellen Überschneidungssituationen identifizieren, in die sie selbst involviert sind. Da kommunikatives Verhalten unbewusst verläuft, sind fehlerhafte Attributionsprozesse schwer aufzubrechen. Aufgrund dieser Prämisse führen auch längere Auslandsaufenthalte oder der Kontakt zu verschiedenen Kulturen nicht zwangsläufig zu kultursensitivem Verhalten (vgl. Knapp 2003, 127-129). Aus diesem Grund sollten zusätzlich zum Kommunikationsbewusstsein Strategien für eine produktive Zusammenarbeit beherrscht werden, um mit potentiellen Schwierigkeiten umgehen zu

können. Laut Knapp ist zur Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz daher ein Zusammenspiel von kulturspezifischem und kulturallgemeinem Wissen sowie (lern-) strategischen Fähigkeiten notwendig. Zu diesen Strategien gehört, Interesse an der Kultur der anderen Partei zu signalisieren und die Kommunikationsbereitschaft des anderen durch Gemeinsamkeiten, wie Erfahrungen oder Sprachkenntnissen, zu erhalten. Durch aktives Zuhören kann außerdem das gegenseitige Verständnis und die Beziehung verbessert werden. Da interkulturelle Kommunikation ein sozialer Prozess ist, ist der Einsatz von Strategien jedoch abhängig von den Rollenzuschreibungen und Machtverhältnissen der interagierenden Parteien (vgl. Knapp 2010, 93-95).

Die in 3.3 dargestellten Anforderungen bestätigen, dass eine allgemeine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit für kompetente Global Engineers unerlässlich ist. Global Engineers sollten daher ein allgemeines Bewusstsein über Kommunikationsprozesse besitzen. Dieses sollte durch sprach- und kulturspezifisches Wissen ergänzt werden, das ermöglicht, die Auswirkungen von divergierenden Kommunikationskonventionen in interkulturellen Interaktionen zu erkennen. Um diese Situationen zu interpretieren und die ablaufenden Prozesse produktiv zu steuern, sollten Global Engineers zudem Strategien anwenden können. Dazu gehören Gesprächsführungstechniken, die präventiv eine harmonische Zusammenarbeit befördern. Für ein erfolgreiches interkulturelles Management sollte eine schlüssige Strategie erarbeitet werden, die die Mitglieder eines Teams in die Konstruktion einer organisationsspezifischen Kommunikationskultur einbezieht. Das dazu nötige Teambuilding umfasst die Erarbeitung einer Teamidentität durch Austausch kultureller Hintergründe, die Etablierung eines gemeinsamen Ziels sowie gemeinschaftlich erarbeiteter Gruppen- und Kommunikationsregeln. Durch wechselseitige Anpassung und eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit, können Menschen verschiedener Kulturen produktiv zusammenarbeiten.

Zusammengefasst werden folgende Anforderungen an einen interkulturell kompetenten Global Engineer gestellt, um in einer kulturellen Überschneidungssituation angemessen zu handeln:

- Kulturelles Kommunikationsbewusstsein



- Bewusstsein für die allgemeinen und technischen Herausforderungen der Kommunikation in kulturellen Überschneidungssituationen
- Strategien zum aktiven Teambuilding (kultureller Austausch, Gruppenregeln etc.)
- Gesprächsführungstechniken (Aktives Zuhören, Feedback etc.)
- Strategien zum interkulturellen Konfliktmanagement

### Konklusion

In Kapitel 3 wurde dargelegt, dass sich der globale Arbeitsmarkt durch zahlreiche kulturelle Überschneidungssituationen und damit verbundene Herausforderungen auszeichnet. Die Herausforderungen interkultureller interpersoneller Kommunikation und Technikkommunikation zeigen, dass interkulturelle Kompetenz bei der Auswahl von Mitarbeitenden an einem interkulturellen Projekt eine entscheidende Rolle spielen sollte. Eine qualifizierte Fachkraft muss daher beim Lösen technischer Probleme interkulturell handlungsfähig sein. Um diese interkulturelle Handlungsfähigkeit zu erreichen, müssen qualifizierte Engineers über kulturelles und kommunikatives Bewusstsein sowie präventive und kurative Strategien zum Umgang mit kritischen Interaktionssituationen verfügen. Da interkulturelle Handlungsfähigkeit einen bedeutenden Faktor der Arbeit von Engineers darstellt, sollte dieser durch gezielte Schulung optimiert werden. Auch Projektleitende sollten ein interkulturelles Sensibilisierungstraining durchlaufen, da diese tolerant mit individuellen und kulturellen Unterschieden umgehen müssen (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 269). Sensibilisierte Engineers, die ein Bewusstsein für die Gründe ihres eigenen Handelns und des Handelns anderer entwickelt haben, können zielgerichteter zusammenarbeiten (vgl. Hinderer 2012, 57). Inwiefern diese Zusammenarbeit auch im universitären Kontext relevant ist und, weshalb Hochschulen angehende Global Engineers auf die Herausforderungen der Organisationskommunikation vorbereiten sollten, wird im folgenden Kapitel beleuchtet.

## **4. Relevanz von interkulturellen Trainings an deutschen Hochschulen**

### **4.1 Interkulturelle Kompetenz als Lernziel universitärer Ausbildung**

Die Verortung von interkultureller Kompetenz als Lernziel universitärer Ausbildung bietet der Universität diverse Vorteile. Zum einen wird den Studierenden ermöglicht, sich intensiv auf die im vorigen Kapitel beschriebenen Herausforderungen des globalen Arbeitsmarktes vorzubereiten. Zum anderen bieten sich einer Universität dieselben Chancen, die sich für eine kulturell vielfältige Organisation aus einem interkulturellen Management ergeben. So erlangt die Universität einen beträchtlichen Imagegewinn in der regionalen Außendarstellung sowie in hochschulpolitischen Kreisen und kann so potentielle in- und ausländische Studierende anwerben. Außerdem kann die Produktivität der Universität durch die positive interkulturelle Zusammenarbeit in Forscher- und Arbeitsgruppen gesteigert werden (vgl. Leenen/Groß 2009, 206-208).

Die Herausforderungen des globalen Arbeitsmarktes zeigen sich ebenso im Studienalltag, sei es durch die Zusammenarbeit in einer multinationalen Arbeitsgruppe oder einem Auslandssemester. Sowohl auf Forschungs- und Lehr-ebene als auch Studienebene ist eine deutliche Internationalisierung im akademischen Bereich zu verzeichnen. Besonders ingenieurwissenschaftliche Studiengänge zeichnen sich durch hohe Mobilitätsquoten sowie eine hohe Anzahl ausländischer Studierender und Forschender aus (vgl. Otten/Robertson-von Throta 2009, 255).

Die Integration von ausländischen Studierenden stellt dabei einen bisher mangelhaft umgesetzten Aspekt der Internationalisierung der Universität dar. Laut einer Studie des Hochschulinformationsdienstes (HIS) bricht durchschnittlich jeder zweite ausländische Studierende das Examenstudium ab (vgl. Heublin/Sommer/Weitz 2004). Zudem verdeutlicht eine Broschüre des DAAD, in der die wichtigsten Eindrücke von ausländischen Stipendiaten und Preistragenden zum Studium in Deutschland aufgeführt werden, dass sich die internationalen Studierenden in der Anfangszeit ihres Studiums einsam und ausgegrenzt fühlen und eine Annäherung an deutsche Studierende als beschwerlich empfinden (vgl. DAAD 1998). Dieses Empfinden wird durch eine Untersuchung von Bargel bestätigt, die ermittelt, dass 60% der deutschen Studierenden

keinen oder nahezu keinen Kontakt zu ausländischen Studierenden während des Studium haben (vgl. Bargel 1998, 210-219).

Dies lässt sich dadurch erklären, dass Integration den Einbezug aller Beteiligten in ein bestehendes soziales System erfordert. Während die meisten Hochschulen Weiterbildungsmaßnahmen für die zu Integrierenden anbieten, werden die Möglichkeiten, interkulturelle Lernprozesse für inländische Studierende auf dem Campus zu unterstützen, bisher vernachlässigt (vgl. Hiller 2011, 249f.).

Damit eine internationale Organisation den Status einer interkulturellen Organisation erhält, muss sowohl eine strukturelle und informelle Integration als auch eine Kulturheterogenität in der Hochschulöffentlichkeit vorliegen. Strukturelle Integration bezeichnet die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs im Hochschulsystem für einen ausländischen Studierenden, während informelle Integration den Einbezug anderer Kulturen in informelle Arbeitsprozesse bezeichnet (vgl. Leenen/Groß 2009, 196). Wenn man die oben dargestellte Abbruchquote sowie die Aussagen der ausländischen Studierenden berücksichtigt, können die meisten Hochschulen diese Bedingungen trotz der Förderung von Internationalisierung nicht erfüllen.

Die Segregation der ausländischen Studierenden ist häufig eine Reaktion auf die Irritationen, die aufgrund von Sprachbarrieren und abweichenden Handlungserwartungen in Lehr-/ Lern- oder Betreuungssituationen entstehen können (vgl. Hiller 2011, 248). Wenn die Internationalisierung einer Organisation zunimmt, ohne dass die Beteiligten interkulturell geschult werden, bleibt die Zusammenarbeit erschwert, die Abgrenzung erhöht und das Potential der Heterogenität ungenutzt. Gerade für internationale Universitäten und Hochschulen lohnt sich daher ein interkulturelles Management.

Um die interkulturellen Erfahrungen sowie den Umgang mit kultureller Differenz systematisch zu reflektieren und künftige Handlungen dementsprechend anzupassen, sollten die interkulturellen Lernprozesse wissenschaftlich begleitet werden (vgl. Arnold et al. 2012, 5). Dabei bietet die Universität Studierenden ideale Möglichkeiten, interkulturelles Lernen *on the job* zu fördern, da die Kommunikation und Kooperation in kulturellen Überschneidungssituationen direkt erlebt und reflektiert werden können. Das Ziel ist es, kulturell aufge-

schlossene Studierende darin zu unterstützen, „sich und ihre Fachlichkeit mit einer kosmopolitischen Grundhaltung in unterschiedlichen kulturellen, sozialen und institutionellen Kontext zu situieren und zu reflektieren“ (Otten/ Robertson-von Throta 2009, 256).

Im Zuge der grundlegenden Aufgabe, qualifizierte und beschäftigungsfähige Fachkräfte auszubilden, fordert der Bologna-Prozess von Universitäten neue Bildungsziele, die dem internationalen Bedarf gerecht werden. Aufgrund der vermehrten europäischen Kooperation, die Mobilität und Weltoffenheit verlangt, weisen mehrere Bildungsziele eine internationale Dimension auf. Die Bildungsziele des Bologna-Prozesses fordern von Universitätsabsolventen dementsprechend ein interkulturelles Verständnis (vgl. Hiller 2011, 239f.). Auch Wächter formulierte im Rahmen der Konferenz des Europarates *Intercultural dialogue on the University Campus* acht Empfehlungen an die europäischen Hochschulen, die den interkulturellen Dialog sowie interkulturelles Lernen am Campus als unerlässlichen Bestandteil umfassen (vgl. Wächter 2009, 139).

Verschiedene Forscher unterstützen Wächters Forderung, interkulturelles Lernen in die universitäre Ausbildung einzubeziehen. So sieht Bolten vor allem Chancen darin, dass universitäre Lernformate eigenverantwortliches lebensbegleitendes Lernen unterstützen und Studierende nachhaltig auf berufliche Anforderungen durch internationale Kontakte vorbereiten. Die aktuellen Führungskräfte seien nur wenig in interkultureller Kompetenz geschult und kurzfristige Entsendungsentscheidungen böten nur wenig Zeit zur Vorbereitung, sodass interkulturelle Kompetenz vor dem Berufseintritt zukünftig ein zentrales Qualifikationsmerkmal von Führungskräften darstelle (vgl. Bolten 2006a, 68-71). Auch Otten/Robertson-von Throta geben an, dass auf allen Studienniveaus ein erheblicher Bedarf an interkultureller Qualifizierung bestehe und dass bei Studierenden ein intrinsisch motiviertes Interesse an solcher Qualifizierung vorliege (vgl. Otten/Robertson-von Throta 2009, 235).

Hennecke spricht sich aufgrund der Misserfolge im Techniktransfer dafür aus, die interkulturelle Komponente in die MINT-Studiengänge einzubeziehen. In diesen Disziplinen sei ein interkulturelles Problembewusstsein noch unterentwickelt, während in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften eine verstärkte

Berücksichtigung der mit Technik interagierenden Menschen zu beobachten sei (vgl. Hennecke 2008, 76). Auch eine Studie des Hochschulinformationsdienstes (HIS) betont, dass technische Studiengänge einen Mangel an studienimmanentem Erwerb von Schlüsselqualifikationen aufweisen (vgl. Schaeper/Briedis 2004, 17). Die Mehrzahl berücksichtigt nur die technischen (*harten*) Faktoren beim Umgang mit Technik, während die kulturalistische Perspektive vernachlässigt werde. Die Vernachlässigung von (*weichen*) soziokulturellen Faktoren bei wirtschaftlichen und technischen Entscheidungen zieht jedoch negative Konsequenzen nach sich, wie das Beispiel über die Entwicklungsarbeit in Indonesien zeigt. Hennecke fordert daher von Hochschulen und Universitäten, dass interkulturelle Kommunikation zu einem unabdingbaren Bestandteil der Ausbildung von Global Engineers wird, sodass mögliche Konflikte verringert oder gelöst werden können (vgl. Hennecke 2008, 89f.).

Häufige kulturelle Überschneidungssituationen führen, wie im vorigen Kapitel bereits erwähnt, nicht zwangsläufig zu interkultureller Kompetenz. Eine rein quantitative Steigerung der kulturellen Diversität an einer Universität führt daher nicht dazu, dass sich diese zu einer interkulturellen Organisation entwickelt. Stattdessen entstehen ohne Betreuung sogar vermehrte Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit. Die akademische Vielfalt bedarf einer angeleiteten didaktischen Unterstützung, um sich produktiv zu entfalten. Daher sollte interkulturelle Kompetenz ein Lernziel universitärer Ausbildung darstellen. Um interkulturelle Kompetenz als Lernziel universitärer Ausbildung zu verankern, müssen langfristige Perspektiven für die Personal- und Organisationsentwicklungen formuliert werden, die die systematische Bereitstellung von Weiterbildungs- und Beratungsangebote umfasst (vgl. Leenen/Groß 2009, 208-210).

## 4.2 Überblick über universitäre Trainings zu interkultureller Kompetenz

Obwohl umfangreiche wissenschaftliche Literatur zu betrieblichen interkulturellen Trainings veröffentlicht wird, gibt es nur wenige Veröffentlichungen zu universitären interkulturellen Trainings. Diese bieten zudem selten einen allgemeingültigen und verknüpfenden Überblick, sondern stellen das interkulturelle Trainingsangebot einer jeweiligen Hochschule auf Basis ihrer theoretischen Grundlage vor (siehe Hiller/Vogler-Lipp 2010; Otten/Scheitza/Cnyrim 2009; Schumann 2014). Im Folgenden wird aufbauend auf der Forschungslage ein Überblick über universitäre interkulturelle Trainings gegeben. Es soll verdeutlicht werden, welche Schwerpunkte diese Trainings verfolgen und in welchen Bereichen Optimierungsbedarf besteht. Zudem sollen mögliche interkulturelle Lernkonzepte anhand von Beispielen dargestellt werden.

Interkulturelle Kompetenz wird an der Universität entweder von externen Dienstleistern gelehrt oder in eigenen universitären Institutionen verankert. Die Etablierung von interkultureller Kompetenz wird dann oftmals dem DAAD, den Sprachen- oder Kompetenzzentren zugeordnet (vgl. Hiller 2010a, 21-23). Laut Rathje erfüllt ein interkulturelles Training, das sich in der betrieblichen Weiterbildung erfolgreich etabliert hat, nicht unbedingt die Anforderungen, einem akademischen Umfeld gerecht zu werden. Es sei daher nicht unproblematisch externe Dienstleister, die sich auf betriebliche Trainings spezialisieren, für universitäres Training zu beauftragen. Ein interkulturelles Training an der Hochschule müsse folgende vier Kriterien erfüllen:

- Komplexität: Das Lernziel ist vielschichtig.
- Aktivität: Die Studierenden müssen selbst handelnd tätig werden.
- Systematik: Die einzelnen Aktivitäten sind aufeinander sowie auf das Lernziel abgestimmt.
- Realitätsbezug: Die Aktivitäten wirken erfahrungsbildend in Bezug auf konkrete Anwendungssituationen (Rathje 2010, 217).

Bei der Entwicklung der universitären Trainingskonzepte müssen hochschulpolitische Überlegungen, wie Profilbildung und Geldmittel, berücksichtigt werden, wobei diese oft kurzfristig und ohne langfristige Perspektive bereit gestellt werden (vgl. Otten 2010, 164). Die interkulturellen Schulungen werden entweder für Studierende, für Mitarbeitende oder als postgraduale Programme für

Absolventen und Berufstätige angeboten. Die Schulungsangebote für Studierende umfassen fachspezifische Studiengänge, interdisziplinäre Studiengänge und studienergänzende Schlüsselqualifikationen, die aus verschiedenen thematischen Einzelveranstaltungen oder modularen Weiterbildungen bestehen, (siehe Otten/Scheitza/Cnyrim 2009). Laut Otten unterscheiden sich Studiengänge und studienergänzende Qualifikationen durch ihren konzeptionellen Charakter, der Umfang und fachliche Intensität umfasst, und durch die bevorzugten Veranstaltungstypen sowie durch die zu erwartende Expertise der Absolvierenden. Ein fachspezifischer Studiengang zeichne sich durch einen Umfang von 40-60 ECTS aus und umfasse teilweise Lehrforschungsprojekte oder Auslandsexkursionen sowie eine intensive interkulturelle Theoriebasis und Situationsanalyse (vgl. Otten 2010, 172). Bei studienergänzenden Qualifikationen liege der Umfang hingegen bei 3-15 ECTS und der Fokus auf interkultureller Sensibilisierung, kulturreflexiver Selbstkompetenz sowie kulturbezogenen Orientierungswissen mit geringem Theorie- und Forschungsanspruch, der auf studienbezogene kulturelle Überschneidungssituationen angewendet werde (vgl. Otten 2010, 172). Die in dieser Thesis untersuchte Schulungsform *Weiterbildung* zählt zu der Kategorie *studienergänzende Schlüsselkompetenzen*.

Im Rahmen der universitären interkulturellen Schlüsselkompetenzen sind vor allem fächerübergreifende Angebote zur interkulturellen Kommunikation entstanden. Diese werden von Hochschulen für Studierende aller Fachbereiche angeboten und sollen vorrangig die Integration von internationalen Studierenden verbessern. Dass vorrangig internationale Studierende als Zielgruppe festgelegt werden, zeigen das Projekt *KUSTOS* der Humbolt-Universität zu Berlin sowie das *OP SIS*-Betreuungsprogramms der FSU Jena. Auch das Gemeinschaftsprojekt *MuMis* der Universitäten Kassel, Siegen und Hamburg sowie das Projekt *InterKomFach* der Universität Kassel beschäftigen sich hauptsächlich mit dieser Zielgruppe. Im Zuge des *OP SIS*-Betreuungsprogramms werden auch interkulturelle Trainees ausgebildet, die die internationalen Studierenden als Betreuende unterstützen.

Weiterbildungsprojekte, die sich nicht speziell an internationale Studierende richten, sind an der Universität Hildesheim und an der Universität Münster zu finden. Die Universität Hildesheim bietet mit dem Projekt *qualiko* eine Quali-

fizierung für interkulturelle Kommunikation für inländische Studierende (siehe Bosse 2011). Auch an der Universität Münster wird ein solches interkulturelles Kompetenztraining durchgeführt, wobei interkulturelle Kommunikation auf die Herausforderungen des Studienalltags bezogen wird (siehe Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2016).

An der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder wurde 2005 ein fakultätsübergreifendes Programm zum interkulturellen Kompetenzerwerb etabliert, das bereits den BMW-Life Award für interkulturelles Lernen erhielt. An der Universität Viadrina führen interkulturell geschulte Studierende die thematisch verschiedenen Workshops auf Peerebene für andere Studierende durch. Das Ziel ist, Integration durch interkulturelle Sensibilisierung sowie interkulturelle Handlungskompetenz zu fördern und die Studierenden auf Herausforderungen des internationalen Berufsumfeldes vorzubereiten. Dabei zeichnet sich die Qualität des Trainingskonzepts durch eine detaillierte theoretische Basis aus, die auf einem konstruktivistischen, dynamischen und subjektiven Kulturbegriff beruht. Interkulturelle Kompetenz wird als prozesshaft und situationsgebunden definiert. Die Lehrenden gehen daher davon aus, dass erfolgreiches interkulturelles Handeln nur in Kombination mit bereits vorhandenen Kompetenzen möglich ist und unterrichten gemäß der situierten Lerntheorie (vgl. Hiller 2010b, 35-50). Allerdings umfasst der Workshop an der Europa-Universität Viadrina lediglich einen Tag und richtet sich nicht gezielt an angehende Global Engineers.

Da sich diese Arbeit mit der Zielgruppe *Global Engineers* befasst, wird beispielhaft das interkulturelle Lernkonzept der Technischen Universität Darmstadt vorgestellt, da dort 2015 Ingenieurwissenschaften, Maschinenbau und Informatik die drei beliebtesten Bachelor-Studiengänge mit insgesamt 4683 Studierenden darstellten (vgl. TU Darmstadt 2016, 31.) Trotz der großen Anzahl an MINT-Studierenden bietet die TU Darmstadt kein interkulturelles Training für diese Zielgruppe an.

Das Zentrum für interkulturelle Kompetenz der TU Darmstadt beschäftigt sich, wie die meisten Universitäten, vorwiegend mit Integrationskursen für ausländische Studierende. Wie bereits in 3.3 angesprochen, werden betriebliche Weiterbildungen zu interkultureller Kompetenz vorwiegend kulturspezifisch für



Führungskräfte kurz vor einer Auslandsentsendung angeboten. Auch an der TU Darmstadt stellen kulturspezifische Trainings, die auf einen Auslandsaufenthalt in China oder Frankreich vorbereiten, neben den interkulturellen Trainings für ausländische Studierende, den zweiten Schwerpunkt des interkulturellen Lernkonzepts dar (siehe Zentrum für interkulturelle Kompetenz TU Darmstadt 2016).

Die TU Darmstadt bietet zudem den interdisziplinären Studienschwerpunkt *Technologie und Internationale Entwicklung*. Dieser besteht aus verschiedenen Vorlesungen und Seminaren und soll Studierende theoretisch über die Ziele, Methoden und Probleme internationaler technischer Entwicklungskooperation informieren. Den Studierenden soll so ermöglicht werden, technische Entwicklung in globalen Zusammenhang zu setzen und somit Handlungen und Entscheidungen unter globaler Perspektive zu beleuchten. Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen Sichtweisen soll Handlungskompetenz für den globalen Arbeitsmarkt erworben werden (vgl. Peirasch 2009, 177-188). Allerdings beziehen sich die verschiedenen Veranstaltungen nicht aufeinander und die Vorlesungen fordern von den Studierenden kein vernetztes Handeln, sodass angezweifelt werden muss, ob die Förderung von Handlungskompetenz in diesem Rahmen möglich ist. Interdisziplinäre Studiengänge bieten Global Engineers zwar den Vorteil, ihre fachlichen Kompetenzen theoretisch durch Ergebnisse der interkulturellen Kommunikationsforschung zu ergänzen, ein intensiver Austausch, der die Reflexion von kritischen Interaktionssituationen und die Erprobung von Lösungsstrategien umfasst, ist allerdings in kleinen Trainingsgruppen besser möglich.

An der TFH Wildau werden interkulturelle Trainings u. a. speziell für nicht-geisteswissenschaftliche Studierende angeboten. Diese werden sowohl freiwillig als auch verpflichtend durchgeführt, wobei bei der freiwilligen Akquise wenig Interesse bei nicht-geisteswissenschaftlichen Studierenden bestehe. Deshalb wird das Training für diese Studierende an die jeweiligen Studiengänge angegliedert und die Teilnahme verpflichtend eingeführt (vgl. Rösch 2010, 78). Lediglich an der Universität Bremen wurde im Wintersemester 2015/16 ein interkulturelles Sensibilisierungstraining als ergänzende Schlüsselqualifikation durchgeführt, das sich speziell an MINT-Studierende richtet (siehe Uni-

versität Bremen). Ein solches interkulturelles Training für angehende Global Engineers stellt dementsprechend ein Alleinstellungsmerkmal einer Universität dar.

Ob die vorgestellten universitären Weiterbildungen erfolgreich sind, kann nicht ohne weiteres überprüft werden, da keine wissenschaftlichen Daten bezüglich der Wirksamkeit vorliegen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bisher keine Evaluationsmodelle und -theorien entwickelt wurden, die ermöglichen, in einer Längsschnittuntersuchung angemessen die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz zu erforschen (vgl. Thomas/Hagemann/ Stumpf 2003, 261-263). Dementsprechend können sich die Trainingsleitenden lediglich auf Selbstauskünfte der Teilnehmenden stützen und keine Aussagen über den Verlauf der Trainingswirkung machen. Die Schwierigkeiten und Lösungsansätze im Bereich *Evaluation und Qualitätssicherung* interkultureller Trainings werden in Kapitel 5.3 diskutiert.

### Konklusion

In Kapitel 4 wurde verdeutlicht, weshalb interkulturelles Training nicht nur Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung ist, sondern auch für die Universität große Vorteile bietet. So kann zum einen bereits frühzeitig eine bessere inner-universitäre Zusammenarbeit und Integration und zum anderen das durch die Bologna-Konferenz formulierte Ziel der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit erreicht werden.

Die Europauniversität Viadrina und die TFH Wildau verweisen darauf, dass eine freiwillige studiengangunspezifische Akquise der Teilnehmenden dazu führt, dass sich vorwiegend Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Fachbereiche für interkulturelle Trainings anmelden (siehe Schumann 2014, 140; Hiller 2010b, 39f.). Deshalb ist es sinnvoll, angehende Global Engineers direkt als Zielgruppe anzusprechen. Dabei sollte ein intensiver Austausch sowie die Erprobung von Lösungsstrategien ermöglicht werden, was in kleinen Trainingsgruppen besser möglich ist als in einem vorlesungsbasierten interdisziplinären Studiengang.

Aufgrund dieser zwei Bedingungen werden im Folgenden Konsequenzen für eine universitäre Weiterbildung vorgestellt, die sich gezielt an Global Engineers und deren Bedürfnisse richtet. Der Überblick über die universitären Weiterbildungsangebote verdeutlicht, dass eine solche Weiterbildung eine Seltenheit in Deutschland und damit Alleinstellungsmerkmal der jeweiligen Universität darstellt.

## 5. Systematisierung interkultureller Trainings

Interkulturelle Trainings wurden in den 60er Jahren des vorherigen Jahrhunderts in den USA entwickelt. Sie entstanden aufgrund der wachsenden internationalen Zusammenarbeit und dem damit zusammenhängenden Bedürfnis nach interkulturell geschulten Auslandsentsandten. Durch Studien zu diesen Expatriates entstanden die Ergebnisse der interkulturellen Kommunikationsforschung (siehe 2.3.2), die maßgeblich den Inhalt der ersten interkulturellen Trainings vorgaben und Trainings bis heute entscheidend beeinflussen. 1980 wurden interkulturelle Trainings in Europa eingeführt, bspw. vom Institute for Research on Intercultural Cooperation in den Niederlanden (vgl. Xue 2003, 26). Bis zu diesem Zeitpunkt gab es lediglich Trainings, die auf Einsätze im Ausland vorbereiten sollten. Trainings, die Teilnehmende auf kulturelle Überschneidungssituationen im eigenen Land vorbereiten werden als *domestic Training* bezeichnet. Ansätze für eine solche Qualifizierung im Inland entwickelten sich erst ab 1980. Seit den 2000er Jahren existieren Trainingsansätze, die eine Verknüpfung von interkulturellen Prozessen im In- und Ausland thematisieren (vgl. Leenen 2007, 773).

Der Begriff *Interkulturelles Training* umfasst sämtliche Maßnahmen, die Menschen darin unterstützen, sich konstruktiv zu integrieren und angemessen unter fremdkulturellen Bedingungen bzw. in Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen zu handeln. Leenen definiert interkulturelles Training „als ein besonderes Lernformat [...], das durch einen bestimmten Zusammenhang zwischen Trainingszielen, Trainingsthemen bzw. -inhalten sowie dem in interkulturellen Trainings verfolgten Lehr-Lern-Konzept charakterisiert wird“ (vgl. Leenen 2007, 776).

Dieser Definition folgend wird im Folgenden der Forschungsstand interkultureller Trainings dargestellt. Da wenig Forschung speziell zu universitären interkulturellen Trainings vorliegt, wird auch wissenschaftliche Forschung zu betrieblichen interkulturellen Trainings einbezogen. Die Trainingsangebote werden bezüglich ihrer möglichen Trainingsziele, -inhalte und -methoden systematisiert, bevor abschließend die Möglichkeiten der Qualitätssicherung erörtert werden.

## 5.1 Lerntheoretische Grundlagen

Bei der Konzeption eines Trainings sollte je nach Ziel und Funktion eine theoretische Fundierung stattfinden. Eine Lerntheorie ist sinnvoll gewählt, wenn sie mit dem zugrundeliegenden Kulturbegriff harmoniert und konsistent für die didaktische Umsetzung und Interpretation der Evaluation herangezogen werden kann (vgl. Kammhuber 2010, 58). Aktuell weisen interkulturelle Trainings jedoch Schwächen auf theoretischer Ebene auf.

Ang-Stein kritisiert die mangelnde lerntheoretische Systematisierung des Trainingsangebots. So werde das bestehende Angebot nicht bezüglich seiner theoretischen Grundlagen eingeordnet und Erfahrungen nicht mit Forschungsergebnissen belegt (vgl. Ang-Stein 2015, 22f.). Basierend auf seinen Analysen interkultureller Trainingsprogramme schließt sich Kammhuber dieser Ansicht an. Er kritisiert, dass die Trainings entweder nicht theoretisch fundiert seien, nicht konsistent einer Lerntheorie folgten oder ihre theoretische Grundlage nicht transparent machten. Kammhuber stellt zudem fest, dass sowohl der Lernprozess als auch dessen Ausgangspunkt nicht in die Trainingskonzeption einbezogen werde. Dies führe dazu, dass Art und Zeitpunkt der Durchführung einer Methode nicht begründet werden (vgl. Kammhuber 2000, 222f.). Auch Bolten kritisiert, dass sich Inhalte und Methoden in interkulturellen Trainings aneinanderreihen, ohne sinnvoll integriert zu werden und ohne, dass ein Bezug zu Lernprozess oder -theorie ersichtlich sei (vgl. Bolten 2006b, 165).

Kammhuber merkt zudem an, dass interkulturelle Trainings implizit auf einer mechanistischen Lernauffassung beruhen. Zudem kritisiert er, dass der Wissenstransfer, der für die flexible Anwendung in kulturellen Überschneidungssituationen relevant ist, nicht ausreichend thematisiert werde (vgl. Kammhuber 2000, 222f.). Diese beiden von Kammhuber diagnostizierten Defizite zeigen sich auch in der Analyse von Nazarkiewicz. Diese untersucht Gesprächssequenzen in interkulturellen Trainings für Global Engineers und kommt zu dem Ergebnis, dass Trainer den Kompetenzerwerb erschweren, indem sie:

- lediglich Informationen präsentieren, ohne den Teilnehmenden Gelegenheit zur Transformation zu bieten
- Erfahrungen und Aussagen der Teilnehmenden bewerten

- Frage-Antwort-Sequenzen initiieren (vgl. Nazarkiewicz 2012, 32-44).

Die mangelhafte Gesprächsführung der interkulturellen Trainer lässt sich durch die allgemeinen theoretischen Defizite erklären. Auf diese Weise kann keine Lerntheorie herangezogen werden kann, die Orientierung im Umgang mit den Teilnehmenden bieten könnte. Die Defizite in Systematisierung, Analyse und Reflexion theoretischer Grundlagen werden von Ang-Stein dadurch erklärt, dass der Bedarf nach interkulturellen Trainings in kurzer Zeit stark zugenommen habe. Dementsprechend hätten schnell Ergebnisse und Handlungskonzepte erarbeitet werden müssen, die eher praktisch erprobt als theoretisch unterfüttert seien. Die Folge sei ein Mangel an ausführlichen interkulturellen Lerntheorien (vgl. Ang-Stein 2015, 22f.).

Dennoch gibt es Lerntheorien, die speziell auf das interkulturelle Lernen ausgerichtet sind und als Grundlage für ein interkulturelles Training herangezogen werden können. Kammhuber unterscheidet drei Lerntheorien, die jeweils auf unterschiedlichen Lernperspektiven basieren:

- die behavioristische interkulturelle Lerntheorie
- die kognitivistische interkulturelle Lerntheorie
- die situierte interkulturelle Lerntheorie

Um entsprechende Lernhandlungen zu initiieren, muss der Ausgangspunkt des Lernprozesses der Teilnehmenden beleuchtet werden. Laut Kammhuber teilen alle Lerntheorien die Annahme, dass der Ausgangspunkt eines interkulturellen Lernprozesses in einer Dissonanz-Erfahrung der Lernenden liegt. Diese beruht auf einer Konfrontation von eigen- und fremdkulturellen Elementen (vgl. Kammhuber 2000, 222). Um eine Dissonanz zu erfahren, ist entscheidend, dass das übliche Handeln an seine Grenzen stößt. Diese Lerntheorien gehen also davon aus, dass ein Lernerfolg nur möglich ist, wenn das bisherige Handeln nicht mehr zu einem erfolgreichen Resultat führt. Nur wenn die Person keine Handlungsoptionen mehr wahrnimmt, entwickle sie den Willen, neue Optionen zu erwerben (vgl. Straub 2010, 73). Ansonsten unterscheiden sich die Lerntheorien jedoch in den zugrundeliegenden Paradigmen.

Die behavioristische interkulturelle Lerntheorie beruht auf einer empirischen Perspektive, die Lernen als Verknüpfungskette von Verhaltensweisen mit be-

stimmten Assoziationen versteht. Aufbauend auf dieser Perspektive wird interkulturelles Lernen durch klassische und operante Konditionierung initiiert, sodass durch verstärkte Wiederholung eine Verhaltensmodifikation erreicht werden soll. In Trainings, die auf dieser Theorie aufbauen, vermitteln Trainer den Teilnehmenden Handlungsregeln (sog. Do's and Don'ts) für bestimmte Situationen. Diese Handlungsregeln beruhen jedoch auf einem statischen Kulturbegriff und sind dementsprechend unflexibel. Dies kann laut Kammhuber in veränderten Situationen zu unangemessenem Verhalten führen, da das generelle Verständnis für die Situation fehle. Der geringe Transfereffekt führe zudem zu einer dauerhaften Abhängigkeit vom Trainer (vgl. Kammhuber 2010, 60f.).

Bei der kognitiven interkulturellen Lerntheorie werden aus rationalistischer Perspektive informationsverarbeitende Prozesse beim Menschen betrachtet. Dadurch sollen Menschen neue Informationen der interkulturellen Theorie mit bestehendem Wissen verknüpfen, um die kulturelle Intelligenz zu fördern. Als kulturelle Intelligenz wird, den Strukturmodellen folgend, eine Kombination aus Partialfertigkeiten auf kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Ebene bezeichnet. Besondere Bedeutung erlangen dabei die metakognitiven Fähigkeiten der Teilnehmenden. Die eigenen Denkmuster sollen kritisch hinterfragt und ggf. modifiziert werden. Kammhuber kritisiert, dass die theoretische Begründung sowie Stringenz der im Training eingesetzten Methoden fehle, sodass die Partialfertigkeiten nicht integriert werden könnten (vgl. Kammhuber 2010, 62f.).

Die situierte interkulturelle Lerntheorie betrachtet Lernende nicht als isolierte Wesen, die passiv Informationen konsumieren, sondern als eingebunden in einen spezifischen, individuellen und soziohistorischen Lernkontext. Laut der situierten Lerntheorie erschließen sich Lernende Wissen, indem sie mit ihrer Bezugsgruppe interagieren und basierend auf diesem Lernkontext aktiv Bedeutungen konstruieren. Dementsprechend wird Lernen als subjektzentrierter Prozess betrachtet, für dessen Erfolg individuelle Lernmotivation vorliegen muss. Damit Wissen auch über mehrere Situationen hinaus abstrahiert werden kann, soll es in seiner Kontextabhängigkeit erfahren werden. Wissenserwerb ist dementsprechend eine soziale, dynamische und interaktive Leistung zwischen Lernenden und Umwelt (vgl. Kammhuber 2010, 64-66.).

## 5.2 Lernziele und -ergebnisse

Um Qualitätssicherung zu betreiben, müssen für eine Weiterbildung diverse Parameter festgelegt werden. Dazu gehören das übergeordnete Lernziel sowie Lernergebnisse.

Während Lehrziele die Intentionen der Lehrenden beschreiben, werden die Lernziele aus der Perspektive der Teilnehmenden erarbeitet. Das Lernziel wird den Lernergebnissen und Feinzielen übergeordnet und spiegelt im Fall eines interkulturellen Trainings die zugrunde gelegte Definition von interkultureller Kompetenz wider. Daher ist es für die Analyse und Strukturierung der Ziele sinnvoll, den zugrundeliegenden Begriff von Kultur und interkultureller Kompetenz zu definieren (vgl. Blüml 2010, 207f.).

Lernergebnisse beschreiben die minimalen Qualifikationen, die Teilnehmende beim Abschluss einer Weiterbildung erfüllen sollen. Sie setzen sich aus den Anforderungen der Hochschule, der Teilnehmenden und der potentiellen Arbeitgeber zusammen und können sowohl Lehrenden als auch Teilnehmenden Orientierung bieten. Lehrende können sie nutzen, um Lerneinheiten zu konzipieren, und Teilnehmende, um ihren Lernstand zu überprüfen. Da sich Lernergebnisse, gleich Lernzielen, an der Perspektive der Teilnehmenden orientieren, können sie nur sinnvoll formuliert werden, wenn auch die situativen Bedingungen der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. Blüml 2010, 194-196).

Da die Lernergebnisse Indikatoren für die angestrebte Kompetenz darstellen, können sie als Kriterien für eine Evaluation genutzt werden, sofern sie messbar und überprüfbar sind. Anhand der Lernergebnisse kann überprüft werden, inwiefern der Lernstand am Ende der Maßnahme den angestrebten Ergebnissen entspricht, sofern am Anfang der Maßnahme Vergleichswerte erhoben wurden (vgl. Blüml 2010, 202f.). Zudem können sie für die Qualitätssicherung genutzt werden, um zu überprüfen, inwiefern der Zusammenhang zu Methodenkonzept, Lerninhalten und -theorie kohärent ist (vgl. Blüml 2010, 194-196).

Zugleich können die Indikatoren für ihren reduktionistischen Charakter kritisiert werden, da sie der Komplexität von Lernprozessen und akademischer Bildung nicht gerecht werden können. Um Kompetenzen als Lernergebnisse zu



konkretisieren und messbar zu machen, müssen sie in Teilaspekte differenziert werden. Die Kompetenzen haben jedoch den Anspruch, mehr als die Summe der Teilaspekte zu sein, sodass sich die Gesamtheit der Kompetenz basierend auf Teilaspekten unzureichend messen lässt (vgl. Blüml 2010, 194-196).

Interkulturelle Trainings unterscheiden sich hinsichtlich der festgelegten Ziele. Beispielsweise wird interkulturelle Kompetenz laut Otten einerseits als Schlüsselqualifikation angesehen, durch die eine Kultur effizient erschlossen werden kann, um dadurch eine produktive Zusammenarbeit zu gewährleisten. Andererseits werde interkulturelle Kompetenz auch als gesellschaftspolitische Hegemonialkritik verstanden. Dabei stehe das aufgeklärte und emanzipierte Individuum im Zentrum, das durch seine Haltung fremde Kulturen anerkennen und „systematisch betriebene Dekonstruktion kultureller Differenzbehauptungen“ (Otten 2010, 166) betreiben kann.

Wenn man ein Weiterbildungsangebot zu interkultureller Kompetenz aufbauen möchte, sollte man daher entscheiden, welche Definition von interkultureller Kompetenz dem Lernziel der Weiterbildung entspricht. Alle interkulturellen Trainings verfolgen jedoch das Ziel, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, indem sie die Teilnehmenden qualifizieren, die Herausforderungen kultureller Überschneidungssituationen effektiv zu bewältigen (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 238f.).

### 5.3 Inhaltliche und methodische Ebene

Obwohl interkulturelle Trainings anhand verschiedener Kriterien, wie Trainingsziele, Trainingsaufbau oder Trainerrolle, unterschieden werden können, hat sich die Klassifikation nach Gudykunst/Hammer in Trainingsmethoden und Trainingsinhalte verbreitet. Wie Abb. 7 zeigt, sind Trainings auf methodischer Achse informations- oder erfahrungsorientiert und befassen sich auf inhaltlicher Achse mit kulturspezifischen oder kulturallgemeinen Inhalten (vgl. Gudykunst/ Hammer 1983, 121f.).



Abb. 5 Klassifikation interkultureller Trainingsformen (nach Gudykunst/Hammer 1983, 121)

Durch die Kombination der beiden Kriterienpaare kulturspezifisch/kulturallgemein und erfahrungsorientiert/informationsorientiert entstehen vier mögliche Trainingstypen, die in Abb. 5 als Klassen bezeichnet werden. Der Klassifikation folgend werden Trainingskonzepte im Folgenden anhand der inhaltlichen und methodischen Ebene systematisiert.

#### Inhaltliche Ebene

Auf inhaltlicher Ebene werden Trainings in kulturallgemein und kulturspezifisch unterschieden. Kulturallgemeine Trainings befassen sich damit, bei den Teilnehmenden ein Verständnis verschiedener Kulturen und Sensibilität für kulturelle Differenzen zu entwickeln, während kulturspezifische Trainings die effiziente Kommunikation in einer vorab festgelegten Kultur behandeln (vgl. Otten 2010, 166f.). Allerdings werden Trainings inhaltlich selten streng getrennt. Um die Teilnehmenden zu sensibilisieren, werden in kulturspezifischen

Trainings auch kulturallgemeine Inhalte, wie Kulturschock oder Ethnozentismus, thematisiert, während kulturallgemeine Trainings auch auf die kulturspezifischen Kulturdimensionen und -standards eingehen. Laut Xue werden kulturspezifische Trainings dafür kritisiert, dass die konkreten Vorgaben nicht mit einem dynamischen Kulturbegriff vereinbar sind und die verallgemeinernden Hinweise einem individuellen Charakter nicht gerecht werden. Bei streng kulturallgemeinen Trainings bestehe hingegen die Gefahr, dass die Inhalte zu allgemein gefasst würden, um auf konkrete Situationen vorzubereiten (vgl. Xue 2003, 28).

Eine Prüfung der inhaltlichen Vielfalt durch Bolten zeigt, dass viele Konzepte veraltet und nicht an Zielgruppenbedürfnisse angepasst sind. Laut Bolten beruht interkulturelles Managementtraining sowohl auf Hofstedes verallgemeinernden Kulturdimensionen aus den 70er-Jahren als auch auf einer primordialen Perspektive, also der Auffassung, dass kulturelle Eigenheiten gegeben seien. Allerdings ergeben sich bessere Chancen, inhaltlich dem individuellen Anforderungsprofil gerecht zu werden, wenn die Inhalte zielgruppenspezifisch und kulturtheoretisch angepasst werden (vgl. Bolten 2006a, 57f.).

Pedersen schlägt außerdem vor, das Trainingskonzept auf die Aspekte *Kulturbewusstheit*, *Wissensvermittlung* und *Verhaltensänderung* aufzubauen (vgl. Pedersen 1988, 30). Brislin/Yoshida betonen zudem den Einfluss von Emotionen auf den interkulturellen Lernprozess und fordern daher die emotionale Komponente beim Fremdkulturkontakt im Training zu thematisieren (vgl. Brislin/Yoshida 1994).

Aus diesen Forderungen entwickeln Cushner/Brislin eine Liste von inhaltlichen Komponenten für ein interkulturelles Training. Auch wenn diese Komponenten Vorschläge auf inhaltlicher Ebene darstellen sollen, werden keine konkreten Themen vorgeschlagen. Stattdessen werden Kategorien aufgestellt, in denen sich verschiedene Themen zusammenfassen lassen und die sich daher ebenso als Grundlage für die Festlegung von Trainingszielen eignen. Cushner/Brislin empfehlen folgende Kategorien für die inhaltliche Gestaltung eines Trainings:

- awareness
- knowledge

- challenge to people's emotion
- skill development

In der Kategorie *awareness* entwickeln die Teilnehmenden Bewusstsein für Kulturphänomene, während sie in der Kategorie *knowledge* Wissen über interkulturelle Kommunikationsprozesse und fremdkulturelle Informationen erwerben. In der Kategorie *challenge to people's emotion* beschäftigen sich die Teilnehmenden mit den in kulturellen Überschneidungssituationen entstehenden Emotionen und erwerben in *skill development* Fähigkeiten für die Bewältigung interkultureller Interaktion (vgl. Cushner/Brislin 1997, 2).

### Methodische Ebene

Den Schwächen, die interkulturelle Trainings in Bezug auf theoretische Lernfundierung zeigen, steht eine Vielzahl an eingesetzten Methoden gegenüber. Diese Verfahren lassen sich nach Grosch/Groß/Lennen (2000) folgendermaßen systematisieren:

- Explorativ (Befragung, Sozialstudie)
- Aufsuchend (Feldstudie, Exkursion, Erkundung)
- Analytisch (Fallarbeit anhand von Texten, Filmen, Fotos, Literatur)
- Rezeptiv (Referat, Vortrag)
- Kreativ (Brainstorming, Szenario-Technik)
- Produktionsorientiert (Theater, erstellte Collagen, Bilder, Videos)
- Selbstreflexiv (Wahrnehmungs-, Reflexionsübungen)
- Simulierend (Rollen-, Planspiele, Culture-Assimilator)
- Interaktiv (Diskussionen, Kennenlern-, Kommunikations-, Kooperationsübungen)
- Meditativ (Visual Imagery)

Black/Mendenhall haben Trainingsmethoden nach Intensität geordnet. Diese Systematisierung beruht auf dem Gedanken, dass Methoden in unterschiedlichem Maß Aufmerksamkeit erzeugen und in Erinnerung bleiben (vgl. Black/Mendenhall 2000). Solche Ordnungen sind jedoch problematisch, da Methoden an sich keine bestimmte Wirkung erzeugen können. Erst im Kontext

von Erwartung und Lernorientierung der Teilnehmenden sowie Dauer, Anleitung und Platzierung der Methode ist ihr Potential erschließbar. So kann ein Vortrag durchaus emotional beeinflussen, wenn dieser intensiv auf die Bedürfnisse der Zuhörenden eingeht, während eine Simulation schlecht platziert Unwillen oder Demotivation bei den Teilnehmenden auslösen kann (vgl. Leenen 2007, 780).

Auf methodischer Ebene werden Trainings in erfahrungs- und informationsorientiert unterschieden. Informationsorientierte Trainings nutzen Methoden, wie Vorträge, Culture-Assimilator und Diskussionsrunden. Diese Methoden bringen den Lernenden Informationen über Gesprächsverhalten, Lebensbedingungen bestimmter Kulturen oder allgemeine Kommunikationsregeln näher. Sie sind besonders geeignet, um kulturrelevante Fakten zu vermitteln und den Wissenserwerb zu fördern (vgl. Bolten 2006a, 66). In erfahrungsorientierten Trainings werden Simulationen oder Rollenspiele durchgeführt, um bei den Teilnehmenden durch eigene Erfahrungen einen interkulturellen Lernprozess anzuregen. Auch die Analyse kritischer Interaktionssituationen mit Hilfe eines Textes, eines Filmbeitrags oder Hörspiels ist Bestandteil dieser Trainings (vgl. Kammhuber 2000, 112). Durch eine anschließende intensive Reflexion sollen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen aufarbeiten, um sie für zukünftige Situationen nutzbar zu machen. Auch auf methodischer Ebene gibt es Mischformen zwischen informations- und erfahrungsorientierten Trainings. Dazu werden theoretische Einheiten, beispielsweise zu Kulturdimensionen, mit praxisnahen Übungen, wie interaktionsorientierten Planspielen, kombiniert (vgl. Bolten 2006a, 66).

Welche Methoden im Training eingesetzt werden, sollte vom gewählten Ziel sowie der Zielgruppe abhängen. Bei informationsorientierten Methoden wird von den Teilnehmenden erwartet, zahlreiche Informationen aufzunehmen und sich intensiv im Selbststudium mit Fakten auseinanderzusetzen. Erfahrungsorientierte Methoden fordern von den Teilnehmenden persönliches Engagement und aktive Mitarbeit. Allerdings wird die Entscheidung für eine Trainingsform ebenfalls durch personelle und zeitliche Rahmenbedingungen entschieden.

## 5.4 Qualitätssicherung und Evaluation

Durch den Qualitätssicherungsprozess erhalten universitäre Entscheidungsträger einen Überblick, ob die angegebenen Ziele erreicht werden und ob diese sinnvoll und zweckmäßig sind. Teil der Qualitätssicherung ist es auch, das lerntheoretische Fundament des interkulturellen Trainings sowie Lernziele und -ergebnisse transparent darzustellen (vgl. Blüml 2010, 191-193).

Eine angemessene Qualitätssicherung sorgt dafür, dass die verfolgten Ziele erreicht werden, indem effektive und schlüssige Maßnahmen eingesetzt werden. Dazu ist es notwendig, Qualifikationsziele für die Weiterbildungsmaßnahme zu definieren und deren Realisierung durch lerntheoretisch begründete Mittel sowie konsequentes Monitoring sicherzustellen. Basierend auf dieser Überprüfung erfolgt gegebenenfalls eine Überarbeitung der Ziele oder der dazu verwendeten Mittel. Dieses Vorgehen ermöglicht, offen und flexibel mit forschungsbasierten Innovationen oder veränderten Erwartungen umzugehen, anstatt allgemeingültige Standards zu bewahren (vgl. Blüml 2010, 191-193).

Eine Evaluation zur Überprüfung der Wirksamkeit stellt einen Teil der angemessenen Qualitätssicherung eines interkulturellen Trainings dar, der die Qualität eines Trainings in Bezug auf Ziel- oder Zweckerfüllung überprüfen soll. Eine Evaluation soll eine Handlungsoptimierung ermöglichen, indem sie die Wirksamkeit und Studierbarkeit des Trainings untersucht sowie Verbesserungspotential identifiziert. Sie kann eingesetzt werden, um das Training bezüglich des Kosten- bzw. Personalaufwandes zu legitimieren und damit zu etablieren. Sie kann aber auch genutzt werden, um wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wirkungsweise bestimmter Methoden und Inhalte zu gewinnen oder das Angebot bedarfsgerecht anzupassen (vgl. Kinast 2003, 206).

Evaluationen können formativ oder summativ durchgeführt werden. Die formative Evaluation erfolgt vor und im Verlauf des Trainings und analysiert den Trainingsprozess, während die summative Evaluation nach Abschluss erfolgt und die gesamte Maßnahme beurteilt (vgl. Rebensburg 2007, 47f.). Um den Lernerfolg überprüfen zu können, müssen dabei am Anfang der Maßnahme Vergleichswerte erhoben werden (vgl. Xue 2003, 51f.).

Eine Vielzahl von Evaluationen bestätigt die Wirksamkeit von interkulturellen Trainings in Bezug auf die positive Förderung interkulturell relevanter Kompetenzen. Dazu zählen der Aufbau von Konfliktbewältigungsstrategien, von Strategien zur Initiierung und Verbesserung der interkulturellen Kommunikation und der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Interpretation von kulturellen Überschneidungssituationen (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 261-263). Es gibt allerdings auch Belege dafür, dass interkulturelle Trainings gegenteilige Effekte nach sich ziehen, sodass eine stärkere Segregation nach dem Besuch einer interkulturellen Simulation erfolgt (vgl. Cargile/Giles 1996, 393-396).

Allerdings muss bei diesen Forschungsergebnissen berücksichtigt werden, dass sie sich vorwiegend auf Angehörige von militärischen oder friedenssichernden Organisationen beziehen und daher keine Aussagen über die Wirksamkeit von universitären Trainings bei Studierenden bieten. Zahlen, die die Wirksamkeit universitärer Trainings bestätigen oder widerlegen könnten, liegen zurzeit nur bei Kammhuber (2000) vor. Dieser evaluiert, unter anderem an einer Hochschule, die Auswirkung einer situierten interkulturellen Lerntheorie im interkulturellen Training auf die Teilnehmenden. Die Ergebnisse werden in 6.2 näher dargestellt. Sie sind jedoch bezüglich der Wirksamkeit universitärer interkultureller Trainings ebenfalls nur eingeschränkt aussagekräftig, da sich die Evaluation spezifisch auf die situierte interkulturelle Lerntheorie bezieht.

Die Gestaltung einer Evaluation orientiert sich an bestimmten Kriterien. Dabei werden folgende Kriterien herangezogen:

- Reaktionen der Teilnehmenden (subjektive Bewertung, Gefühle, ...)
  - Lernprozess (Lerneffekt bei Einstellungen/Wissen/...)
  - Verhalten (Auswirkungen auf das Handeln, Transfer des Gelernten, ...)
  - objektive Resultate (Anwendungserfolg, Produktivitätssteigerung, ...)
- (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 257f.)

Um das Kriterium *Reaktionen der Teilnehmenden* zu untersuchen, können Evaluationen mit Hilfe von Feedbacks, Fragebögen oder Interviews durchgeführt werden. Die Effekte des Trainings auf das Kriterium *Lernprozess* können durch Lernstanderhebungen, wie Klausuren, mündliche Prüfungen und Essays, oder durch Attributionstests festgestellt werden. Um Verhaltensveränderungen

festzustellen, werden Portfolios, Lerntagebücher, Interviews oder teilnehmende Beobachtung verwendet. Objektive Resultate können durch Messungen der Produktivitätssteigerung oder des Transfererfolgs innerhalb der Organisation erfasst werden (vgl. Xue 2003, 51f.).

Die für die Messung von Handlungskompetenz besonders effektiven Kriterien *Resultate* und *Verhalten* werden nur selten in Evaluationen überprüft. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Durchführung von Beobachtungen und Interviews sowie die Auswertung von Lerntagebüchern und Portfolios zeit- und kostenintensiv sind. Stattdessen befassen sich Evaluationen in summativen Verfahren mit den weniger komplexen, aber auch weniger ergebnisorientierten Kriterien *Reaktionen* und *Lernprozess* (vgl. Thomas/Hagemann/ Stumpf 2003, 257f.). Die summativen Evaluationen auf Basis von Selbsteinschätzungen oder Leistungsüberprüfungen sind für eine Überprüfung der Handlungskompetenz unzureichend, denn die erfragten Merkmale sind zwar bedeutsam für die interkulturelle Kommunikation, aber keine spezifischen Merkmale interkultureller Kompetenz. Eine interkulturelle Handlungskompetenz liegt nur vor, wenn diese Teilkompetenzen angemessen auf kulturelle Überschneidungssituationen angewendet werden können. Die kriterienbezogene Konstruktvalidität ist dementsprechend gering (vgl. Camerer 2009, 52-57).

Eine weitere Schwachstelle stellt die Objektivität dar. Die auf den Ebenen *Reaktionen* und *Lernprozess* erhobenen Daten betreffen zum Teil persönliche psychische Konstrukte, wie Ambiguitätstoleranz oder Neugier, und werden daher meistens auf Basis von Selbsteinschätzungen erhoben (vgl. Camerer 2009, 52-57). Dies ist besonders bei summativen Erhebungen problematisch, da kein Ausgangswert vorliegt, der zur Untersuchung eines Lernfortschritts herangezogen werden kann. Die mangelnde theoretische Grundlage der bei interkulturellen Trainings durchgeführten Evaluationen schwächt daher deren Ergebnisse.

Um die Validität und Objektivität der Evaluationen zu erhöhen, empfiehlt Camerer, beobachtbare Kriterien, anstatt psychologische Konstrukte einzusetzen. Er schlägt vor, sich auf die Testverfahren zur Sprachkompetenzevaluation zu stützen, die wissenschaftlich anerkannt und weltweit eingesetzt werden, und diese mit metakommunikativen Kompetenzen zu ergänzen. Dazu soll die



kommunikative Performanz der Testperson in Bezug zu einem spezifischen Land untersucht werden (vgl. Camerer 2009, 52-57). Dieser Ansatz kann interkulturelle Kompetenz jedoch lediglich in Bezug zu kulturspezifischen Trainings untersuchen und ist daher für kulturallgemeine Trainings nicht nutzbar. Camerers Idee, Evaluationen auf beobachtbare Kriterien, anstatt auf psychische Dispositionen, zu stützen, kann mit Hilfe von quantifizierbaren Lernergebnisse auch in Bezug auf kulturallgemeine Trainings verfolgt werden. Lösungsansätze, wie Lernergebnisse für die Qualitätssicherung interkultureller Trainings genutzt werden können, werden in 6.6 dargestellt.

### Konklusion

Die vorliegende Systematisierung offenbart Chancen und Risiken, die sich in Lernkonzepten interkultureller Trainings zeigen. Interkulturelle Trainings weisen Schwachstellen besonders bei den lerntheoretischen Grundlagen sowie in der Qualitätssicherung auf, daher sollten diese Punkte intensiv in der Trainingskonzeption berücksichtigt werden. Zudem zeigt sich, dass die Lernziele, Methoden und Inhalte zielgruppenspezifisch an die Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst werden müssen.

Diese Systematisierung bildet die Grundlage der im folgenden Kapitel dargestellten Konsequenzen für universitäre interkulturelle Trainings. Dabei wird beleuchtet, wie eine universitäre Trainingskonzeption gestaltet werden kann, sodass sie den Bedürfnissen angehender Global Engineers gerecht wird und die erarbeiteten Schwachstellen ausgleicht.

## **6. Konsequenzen für universitäre interkulturelle Weiterbildungen für angehende Global Engineers**

Wie in 4.2 dargestellt wurde, besteht an deutschen Universitäten ein Mangel an Weiterbildungsmaßnahmen für angehende Global Engineers. Eine solche Weiterbildung stellt daher ein Alleinstellungsmerkmal für die jeweilige Universität dar. Außerdem erfüllt sie die Bologna Vorgabe, Studierende auf die Herausforderungen der Studien- und Berufswelt vorzubereiten. Im Folgenden werden daher die Konsequenzen dargestellt, die sich für eine solche universitäre Weiterbildung aus den praktischen und theoretischen Anforderungen aus Kapitel 3 und Kapitel 5 ergeben.

### **6.1 Begriffliche Grundlagen**

Um sich kulturell zu orientieren, wird in interkulturellen Trainings meist der nationale, statische und homogene Kulturbegriff verwendet, der eine Generalisierung von Nationen erleichtert. Wie in 2.1 dargestellt, ist dieser Ansatz mittlerweile jedoch überholt, da Kulturen aufgrund von Globalisierungsprozessen permanentem Austausch ausgesetzt sind. Diese Prozesse verhindern die Abgrenzung eines Volkes nach außen, sodass sich Identitäten aus verschiedenen kulturellen Einflüssen konstruieren. Kultur unterliegt daher einem dynamischen Wandel und wird durch Akteure diskursiv konstruiert. Zudem ist eine Generalisierung von Kulturen problematisch, da keine aktuelle Forschung zu spezifischen Kulturattributen vorliegt, die dies wissenschaftlich fundiert zuließe. Deshalb sollten Kulturen nicht als statische Einheit beschrieben werden. Stattdessen sollten die Teilnehmenden auf Abweichungen innerhalb einer Kultur hingewiesen werden, sei es beispielsweise aufgrund verschiedener Milieus oder verschiedener Altersgruppen.

Kultur ist ein Begriff, der auch Alltagssprachlich verwendet wird, wobei sowohl dynamische als auch traditionelle Kulturbegriffe praktiziert werden. Interkulturelle Kompetenz muss an die alltäglich praktizierten Kulturbegriffe angepasst werden, sodass es den Teilnehmenden möglich ist, sowohl in Situationen mit traditioneller als auch dynamischer Kulturvorstellung angemessen zu handeln. Aus diesem Grund sollten beide Kulturbegriffe in einer universitären Weiter-

bildung diskutiert werden, wobei der traditionelle Begriff kritisch distanziert verwendet werden sollte. Neben dem Kulturbegriff sollte auch der Begriff von interkultureller Kompetenz diskutiert werden, damit die Teilnehmenden ihre Lernziele selbstständig überprüfen können.

Wie in Kapitel 2.4.2 erläutert wurde, wird interkulturelle Kompetenz mit Hilfe von Struktur- oder Prozessmodellen erläutert. Strukturmodelle sind in interkulturellen Trainings nach wie vor als Orientierungshilfe anerkannt, da die übersichtliche Darstellung die Festlegung von Qualifikationsergebnissen erleichtert. Die Teilkompetenzen werden in Strukturmodellen allerdings nicht zueinander in Bezug gesetzt, obwohl die Besonderheit interkultureller Kompetenz im Interdependenzverhältnis verschiedener Kompetenzen und in deren Transfer auf das interkulturelle Handlungsfeld liegt.

Die in 2.4.3 vorgestellte Definition von Bolten (2007) beruht auf dem Gedanken, dass sich interkulturelle Kompetenz prozesshaft entwickelt. Interkulturelle Kompetenz stellt ihm zufolge ein synergetisches Produkt aus dem Zusammenspiel der Bereiche *Selbstkompetenz*, *Sozialkompetenz*, *Fachkompetenz* und *Methodenkompetenz* dar. Diese können auf kulturelle Überschneidungssituationen übertragen werden, indem der stattfindende Interaktionsprozess in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Wahrnehmungs- und Denkmuster verdeutlicht wird. Die interkulturelle Handlungskompetenz zeichnet sich dementsprechend dadurch aus, dass fachliche, strategische, soziale und individuelle Kompetenzen situationsangemessen und ausgewogen in einem interkulturellen Handlungsfeld angewendet werden können. In 6.4 wird die Definition weiter ausgeführt, da sie die Grundlage des Lernziels darstellt.

Boltens Definition von interkultureller Kompetenz eignet sich für eine studienergänzende Weiterbildung, da bereits vorhandene fachliche Qualifikationen auf den interkulturellen Bereich bezogen werden. Der Definition folgend sollte die Konzeption eines interkulturellen Trainings auf einem ganzheitlichen Lernkonzept beruhen, das interkulturelle Kompetenz als prozessualen und synergetischen Begriff auffasst und die Dynamik von Kultur vermitteln kann. Im folgenden Kapitel wird erläutert, inwiefern ganzheitliches Lernen durch die situierte interkulturelle Lerntheorie gefördert werden kann.

## 6.2 Situierete interkulturelle Lerntheorie

Für eine Weiterbildung, die sich gezielt an Global Engineers richtet, eignet sich die situierte interkulturelle Lerntheorie als geeignete lerntheoretische Grundlage. Im Folgenden wird diese Entscheidung näher erläutert.

Die situierte interkulturelle Lerntheorie zeichnet sich zusammenfassend durch folgende Punkte aus:

- Individueller Lernzugang (Lernen als aktiver, selbst gesteuerter Erwerbsprozess)
- Individueller Erfahrungsbezug (Erfahrungen der Teilnehmenden werden anhand von Konzepten verortet und Kompetenzen transformiert)
- Nachhaltigkeit (die Teilnehmenden erschließen in späteren kulturellen Überschneidungssituationen eigenständig Lernproblematiken)
- Komplexität und Vagheit (Trainingsinhalte müssen von den Teilnehmenden subjektiv konkretisiert werden)
- Ganzheitlichkeit (Informationen werden in Bezug zu Emotionen und Verhalten gesetzt; verschiedene Lerneinheiten werden integriert)

Basierend auf Boltens Überlegungen empfiehlt sich die situierte interkulturelle Lerntheorie, da sie die subjektiven Kulturtheorien und individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden einbezieht. Auch Boltens empfiehlt ganzheitliches Lernen und sieht die Besonderheit von interkultureller Kompetenz im Transfer vorhandener Stärken auf interkulturelle Interaktion.

Die situierte interkulturelle Lerntheorie ist zudem die einzige Lernperspektive, die Kultur nicht nur als Lerngegenstand, sondern zusätzlich als Bedingungsfaktor des Lernprozesses betrachtet. Lernen beginnt in der Kindheit durch Interaktion mit der Bezugsgruppe und ist dementsprechend ein kulturgeprägter Prozess. Personen aus verschiedenen Kulturkreisen erleben den Lernprozess dementsprechend unterschiedlich. Aufbauend auf dieser These versteht die situierte interkulturelle Lerntheorie jedes Wissen als soziales Konstrukt, das auf der Teilhabe an den Praktiken der Gemeinschaft sowie auf der Verhandlung von Bedeutung beruht.

Diese Lernperspektive lässt sich sowohl mit der prozesshaften Entwicklung von interkultureller Kompetenz als auch mit den sozial geprägten und kulturell divergieren Sprachlern- und Kommunikationsprozessen, die in 3.1 beschrieben wurden, vereinen. Außerdem lässt sich der zugrunde gelegte dynamische Kulturbegriff damit angemessen vermitteln. Eine individuelle Definition von Kultur, die dynamische Entwicklungen berücksichtigt, wird ermöglicht.

Kammhuber evaluiert die situierte interkulturelle Lerntheorie in verschiedenen Handlungsfeldern, unter anderem der Hochschule. Dabei untersuchte er die Akzeptanz und Wirksamkeit der Lerntheorie im universitären Kontext bei neun Studierenden, die sich auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten. Die Studierenden heben in einer summativen Befragung die selbstständige Erarbeitung im Plenum hervor und betonen, dass sie das Training als praktisch und flexibel empfanden. Kammhuber entnimmt diesen Angaben, dass die Studierenden das Trainingsdesign akzeptierten und damit eine motivierte Lernhaltung einnehmen konnten. Entscheidend ist dafür laut Kammhuber, dass die dargestellten Handlungsproblematiken als authentisch empfunden werden. Zudem verdeutlichte eine abschließende Wissensüberprüfung, dass die Studierenden Inhalte mit konkreten Situationen verknüpfen, komplexe und detaillierte Erklärungen zu den Situationen geben sowie Handlungsalternativen aufweisen könnten. Kammhuber schlussfolgert daraus, dass das Wissen der Studierenden einen hohen Transferwert aufweist und die situierte interkulturelle Lerntheorie daher die verfolgten Ziele erreicht (vgl. Kammhuber 2000, 128-134). Auch wenn keine Aussagen über Handlungswirksamkeit außerhalb des Seminarkontextes getroffen werden können, betont er, dass „es möglich ist, auf der Basis situierter interkulturellen Lernens systematisch und theoriegeleitet Trainings zu entwickeln, die die Teilnehmer in hoher Weise akzeptieren und in denen sie flexibles interkulturelles Wissen konstruieren können, das ihnen die Orientierung in interkulturellen Interaktionssituationen erleichtert“ (Kammhuber 2000, 228).

Aufgrund seiner Studienergebnisse spricht sich Kammhuber für die situierte interkulturelle Lerntheorie als geeignet für universitäre Lernkontexte aus. Er begründet dies unter anderem damit, dass das für alle Lerntheorien zentrale Moment der Dissonanz-Erfahrung in diesem theoretischen Ansatz besonders thematisiert wird. Erst die Dissonanz-Erfahrung ermögliche dem Lernenden

intrinsische Motivation und damit Lernbereitschaft zu generieren. Teilnehmenden mit geringen Vorkenntnissen sollten daher laut Kammhuber vermehrt Dissonanz-Erfahrung ermöglicht werden, um ihr Bewusstsein und Interesse für die interkulturelle Thematik anzuregen. Nur so könne erworbenes Wissen in relevanten Situationen aktiviert werden (vgl. Kammhuber 2007, 96-106).

Den Teilnehmenden muss also in Lernsituationen eine relevante interkulturelle Handlungsproblematik verdeutlicht werden, um ihnen einen Grund für die aktive Teilnahme am Lernprozess zu bieten. Die situierte interkulturelle Lerntheorie bietet die Möglichkeit, die Teilnehmenden mit kritischen Interaktionssituationen zu irritieren, um ihnen die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit zu verdeutlichen. Basierend auf der Analyse der Situationen können die eigenen Werte- und Orientierungssysteme realisiert und individuelle Handlungsstrategien entworfen werden.

## 6.3 Zielgruppenprofil und Konsequenzen für Trainierende

### Zielgruppenprofil

Ein interkultureller Lernprozess kann nur erfolgreich sein, wenn der individuelle Wahrnehmungszugang und Entwicklungsstand der Lernenden berücksichtigt wird. Bei der situierten interkulturellen Lerntheorie sollen Lernende dies erreichen, indem sie sich selbstständig Lernziele suchen.

Da die angehenden Global Engineers zwar oftmals praktisches Erfahrungswissen besitzen, dieses aber nicht kulturtheoretisch unterfüttert ist, schließen die Trainingsinhalte nicht unmittelbar an die Perspektive der Teilnehmenden an (vgl. Leenen 2007, 270). Wie die Ergebnisse der in der Einleitung vorgestellten Befragung zeigen, erwarten die MINT-Studierenden, in einer interkulturellen Weiterbildung konkrete Handlungsanweisungen zu erhalten. Indem sie kulturspezifisches Wissen erwerben, wollen sie fremde Kulturen besser verstehen und den Umgang mit diesen erlernen. Dabei wünschen sie sich insbesondere eine Vorbereitung auf die Anforderungen, die ihr späteres Berufsumfeld mit sich bringt (vgl. Rudolph 2014, 16).

Wie im Lernprozess von Bennett (1986) dargestellt, haben unerfahrene Lernende jedoch noch kein Bewusstsein für interkulturelle Unterschiede und erkennen daher nicht die Problematik, die sich in interkultureller Interaktion zeigen kann. Da sie neue Informationen erhalten und Zusammenhänge erschließen, verändert sich die Einschätzung der Teilnehmenden im Laufe der Weiterbildung. Dementsprechend entwickelt sich auch die Beurteilung, welche Anforderungen im internationalen Umfeld an sie gestellt werden und welche Kompetenzen sie daher erlangen müssen. Zum einen verändern sich auf diese Weise die Erwartungen und zum anderen können Ziele erst in gewissen Stadien der Kompetenz entstehen (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010, 132f.). Die Lernenden sind daher aufgefordert, selbstständig Lernziele weiterzuentwickeln und zu erfüllen.

Dieses eigenständige Lernen sowie die Tatsache, dass keine Regeln für den korrekten interkulturellen Umgang existieren, sind für die Teilnehmenden voraussichtlich irritierend. Wie in 3.2 thematisiert wurde, werden die angehenden

Global Engineers im Studium darauf trainiert, Fakten und Prinzipien zu studieren, sich auf Datenmaterial zu stützen und passende Vorgehensweisen aus diesen abzuleiten. Bei den Studierenden kann daher davon ausgegangen werden, dass ein bestimmtes Lern- und Arbeitsverhalten vorliegt, das sich an dieser Vorgehensweise orientiert. Gerade für angehende Global Engineers kann die Erkenntnis, dass sie sich in der Weiterbildung „weniger mit klar definierten (und dementsprechend leicht lernbaren) Inhalten als vielmehr mit komplexen und komplizierten Konstrukten sowie einer schier endlosen (und mit zunehmendem Verständnis wachsenden) Menge kultureller Differenzierungsmöglichkeiten“ (Weidemann/Nothnagel 2010, 134) beschäftigen, überfordernd wirken.

Da in MINT-Studiengängen vorwiegend Vorträge als Lehrform genutzt werden, sollte bei der Gestaltung der Weiterbildung berücksichtigt werden, dass die Teilnehmenden wenig Erfahrung mit anderen Lehrformen haben. Ganzheitliches Lernen und selbstreflexive Prozesse stellen für die Teilnehmenden eine Umgewöhnung des bisherigen Lernstils dar, auf die sie eventuell irritiert reagieren. Die Bereitschaft und Fähigkeit zum Umgang mit selbstreflexiven Prozessen kann von Lernenden dementsprechend nicht vorausgesetzt werden, denn das andauernde Überdenken des Selbst- und Weltverständnisses kann zu massiver Verunsicherung führen (vgl. Nazarkiewicz 2012, 32).

Bei Lernenden, die aufmerksam den Lernprozess beobachten und diesen als Problemlöseprozess betrachten, welcher sich im Austausch von Erfahrungen verbessern lässt, ist eine Entwicklung von reflexiven Fähigkeiten wahrscheinlich. Diejenigen Lernenden, die vorwiegend an Input der Lehrenden zu Sachverhalten und zum Erwerb von Handlungsformen interessiert sind, können sich schwerer auf dieses Lehrvorgehen einlassen (vgl. Kaiser 2003, 214.). Daher ist es sinnvoll, ein Modell als Grundlage für die Reflexion zu verwenden, das objektive Analyseschritte vorgibt und die Distanzierung erleichtert.



### Konsequenzen für die Trainierenden

Aus den dargestellten Bedürfnissen der Zielgruppe *angehende Global Engineers* entstehen Konsequenzen für die Trainierenden einer Weiterbildung. Nazarkiewicz hebt hervor, dass sich Teilnehmende und Trainierende ihrer Rolle bewusst sein sollten. Während die Teilnehmenden als Experten für technische Prozesse agieren, stellen die Trainierenden die interkulturellen Experten dar. Außerdem ist es Aufgabe der Trainierenden, Lerneinheiten inhaltlich und methodisch zu gestalten und zu evaluieren. Während der Durchführung der Lerneinheiten obliegt ihnen zudem die Überwachung und Steuerung der Kommunikation. Daher entwirft Nazarkiewicz basierend auf ihrer Analyse einige Empfehlungen zur Gesprächsführung in interkulturellen Trainings mit Global Engineers. Sie empfiehlt:

- die Transformation von Wissen anzuregen, anstatt Informationen zu präsentieren
- Erfahrungen und Aussagen der Teilnehmenden nicht zu bewerten oder umzudeuten, um nicht den Anschein von richtigen oder falschen Antworten zu fördern
- Reflexionen zu initiieren und Diskussionen mit offenen Fragen zu moderieren (vgl. Nazarkiewicz 2012, 32-44).

Die Studierenden sollten zudem darauf vorbereitet werden, dass in der Weiterbildung keine Musterlösungen für interkulturelle Situationen gegeben. Daher sollte ihnen transparent geschildert werden, dass die Weiterbildung keinen allgemeinen Umgang mit fremden Kulturen lehren kann, sondern versucht, für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen zu sensibilisieren. Nazarkiewicz empfiehlt dieser Erwartung nach klaren Antworten humorvoll zu begegnen, indem beispielsweise darauf hingewiesen werde, dass man auch nicht herausfinden könne, wie das andere Geschlecht funktioniere, und es eindeutige Regeln für den richtigen Umgang gebe (vgl. Nazarkiewicz 2012, 32-44).

Trainierende sollten dabei Frage-Antwort-Sequenzen vermeiden, um den Teilnehmenden nicht zu signalisieren, dass einfache Lösungen für mehrdeutige Probleme bestünden. Interkulturelle Inhalte nach einer Richtig/Falsch-Logik zu

kategorisieren, sei für den Kompetenzerwerb hinderlich, weshalb auch die Gesprächsführung nicht diesem Schema entsprechen sollte. Durch binäre Kategorisierung würden multivariante Perspektiven abgelehnt, die jedoch für die Akzeptanz von verschiedenen Kulturen notwendig seien. Andernfalls bestehe die Gefahr, dass die Teilnehmenden in späteren kulturellen Überschneidungssituationen an Kausalitätsvorstellungen festhalten. Es ist jedoch Teil interkultureller Kompetenz anzuerkennen, dass verschiedene Lösungswege für ein Problem existieren und diese Ambiguität zu tolerieren (vgl. Nazarkiewicz 2012, 32-44). Das im interkulturellen Lernprozess vermittelte Wissen muss daher transformativ aufgebaut sein, um eine Umstrukturierung des Deutungs- und Orientierungssystems zu ermöglichen (vgl. Leenen 2007, 780).

Eine Weiterbildung sollte Teilnehmende mit Fremdkulturen in dem Maß vertraut machen, dass keine Abwehr- oder Vermeidungshandlungen aufgrund von Ängstlichkeit oder Unsicherheit entstehen. Stillschweigende Annahmen sowie Erlebnisse der Teilnehmenden mit Kulturkonflikten müssen daher innerhalb der Weiterbildung sichtbar gemacht werden. Das Praxiswissen der Teilnehmenden wird in der Gruppe angeleitet reflektiert und durch im Training erworbenes Struktur- und Handlungswissen neu justiert. So kann die Weiterbildung an den Erfahrungshorizont der Teilnehmenden anschließen und sie zur aktiven Mitarbeit motivieren (vgl. Leenen 2007, 780).

Sobald die Teilnehmenden resigniert oder gereizt reagieren, müssen diese Reaktionen aufgefangen und Handlungsoptionen aufgezeigt werden. Eine interkulturelle Weiterbildung soll jedoch nicht die Persönlichkeit der Teilnehmenden beeinflussen. Dementsprechend agieren die Trainierenden auch nicht als Erzieher. Daher ist es für die Lernentwicklung problematisch, wenn Empfindungen oder Erfahrungen von Trainierenden bewertet bzw. bagatellisiert werden. Nazarkiewicz empfiehlt Trainierenden sich stattdessen mit den Teilnehmenden zu solidarisieren, indem sie auf ihre Perspektive eingehen und fachspezifische Phrasen übernehmen. Das bedeutet nicht, den Perspektiven der Teilnehmenden zuzustimmen, sondern zu signalisieren, dass deren Empfindungen gerechtfertigt sind. Dies kann für Teilnehmende besonders hilfreich sein, wenn sie sich verunsichert fühlen oder negative Emotionen zeigen. Auf

dieser Ebene seien ein gleichberechtigter Dialog sowie ein offener Erfahrungsaustausch möglich (vgl. Nazarkiewicz 2012, 32-44).

Um den offenen Erfahrungsaustausch in der Gruppe zu befördern, sollen Fragen ans Plenum zurückgeworfen und offene Fragen gestellt werden. Dadurch ändert sich die Rolle des Trainierenden vom Lehrenden zum Moderierenden, der zwischen den Teilnehmenden vermittelt. Desweiteren ist es Aufgabe des Moderators, Diskussionen zu initiieren und Reflexionen anzuregen. Diese indirekten Gesprächsstrategien sollten den angehenden Global Engineers genauso wie die Ziele des Trainings oder der Lerneinheit expliziert werden (vgl. Nazarkiewicz 2012, 32-44).

Basierend auf Nazarkiewicz Ergebnissen und der situierten interkulturellen Lerntheorie erhalten die Trainierenden die Aufgabe:

- Expertise für interkulturelle Inhalte zu zeigen
- Lernprozesse zu überwachen und zu strukturieren
- Lerneinheiten inhaltlich und methodisch zu gestalten
- Reflexionen zu initiieren und Diskussionen zu moderieren
- Weiterbildungsmaßnahmen zu evaluieren

## 6.4 Lernziele und -ergebnisse

Wie in 4.2 dargestellt wurde, widmen sich universitäre Weiterbildungen verschiedenen Lernzielen. Manche universitäre Trainings wollen auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten, während andere die Zusammenarbeit innerhalb der Universität fördern wollen. Die universitären Weiterbildungen, zu denen Forschungsliteratur vorliegt, richten sich allerdings nicht gezielt an Global Engineers. Die Lernziele, die diesen Trainings zugrunde liegen, können daher nicht ohne weiteres auf diese Zielgruppe übertragen werden. Daher wird im Folgenden ein Lernziel erarbeitet, das die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Komponenten interkultureller Kompetenz berücksichtigt und an die Zielgruppe *Global Engineers* angepasst ist.

In Kapitel 3 wurde deutlich, dass sich der globale Arbeitsmarkt durch zahlreiche kulturelle Überschneidungssituationen und damit verbundene Herausforderungen auszeichnet. Die daraus resultierenden Anforderungen an eine qualifizierte Kraft wurden in 3.4 ermittelt. Wie in Kapitel 4 beleuchtet wurde, fordern ähnliche kulturelle Überschneidungssituationen bereits im Studienalltag interkulturelle Kompetenz von angehenden Global Engineers. Eine interkulturelle Weiterbildung kann angehende Global Engineers auf einen internationalen Arbeits- und Studienalltag vorbereiten, sofern sie diese Anforderungen berücksichtigt. Eine Weiterbildung, die auf die Anforderungen des Aufgabenumfelds zugeschnitten ist, verspricht bei den Teilnehmenden sowohl Effizienzsteigerung als auch Akzeptanzverbesserung. Das übergeordnete Lernziel wird daher in Lernergebnisse aufgegliedert, die an die erarbeiteten praktischen Anforderungen an einen Global Engineer angepasst sind und die die Teilnehmenden bis zum Abschluss der Weiterbildung erreichen sollten.

### Lernziel

Das Lernziel einer Weiterbildung umfasst die zugrunde gelegte Definition von interkultureller Handlungskompetenz. Im Folgenden wird erarbeitet, welche Definition von interkultureller Kompetenz sich eignet, um die Anforderungen an die Zielgruppe *Global Engineers* zu verdeutlichen. Diese Definition wird basierend auf der allgemeinen Definition von Thomas (2003a), dem Aspekt der

aktiv konstruierten Lernproblematik von Kammhuber (2000) und dem Aspekt der Handlungsorientierung von Bolten (2007) formuliert.

Da die interkulturellen Handlungsräume vielfältig sein können, beruht Boltens (2007) Definition auf dem Gedanken, dass sich interkulturelle Kompetenz prozesshaft durch ein Interdependenzverhältnis fachlicher, strategischer, sozialer und individueller Komponenten entwickelt, die auf ein interkulturelles Handlungsfeld bezogen werden. Um einen Handlungsbezug zu ermöglichen, müssen daher die bereits vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden in die Weiterbildung einbezogen und auf das interkulturelle Handlungsfeld transferiert werden.

Im Fall der Weiterbildung liegt das interkulturelle Anwendungsfeld im universitären und beruflichen Kontext. In Anlehnung an Thomas (2003a) bedeutet dies, dass angehende Global Engineers interkulturell kompetent sind, wenn sie kulturellen Einfluss im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen erkennen und analysieren sowie mit kultureller Differenz in einer beruflichen oder studienbezogenen Situation produktiv umgehen können.

Der Transfer kann laut Kammhuber allerdings nur gelingen, wenn eine Situation in Bezug auf ihre interkulturelle Problematik eingeschätzt werden kann und die Motivation vorliegt, dieses Wissen zu nutzen (vgl. Kammhuber 2007, 13). Dementsprechend muss die Weiterbildung zu befähigen, interkulturelle Lernproblematiken in Alltagssituationen eigenständig und kontinuierlich wahrzunehmen, aktiv interkulturelles Wissen zu erschließen, dieses auf die Situationen unter Berücksichtigung der Konsequenzen anzuwenden und die gewonnene Erfahrung zu reflektieren.

Aus diesen Aspekten interkultureller Handlungskompetenz resultiert folgendes Lernziel:

Die absolvierenden angehenden Global Engineers können kulturellen Einfluss im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen wahrnehmen und diesen basierend auf interkulturellem Wissen analysieren. Sie können eigenständig ihre fachlichen, strategischen, sozialen und individuellen Kompetenzen in einer beruflichen oder studienbezogenen

interkulturellen Situation unter Berücksichtigung der Konsequenzen angemessen anwenden und die gewonnene Erfahrung kontinuierlich reflektieren.

Allerdings kann kein Training die Teilnehmenden auf jede unklare und missverständliche kulturelle Überschneidungssituationen vorbereiten. Die Reflexion der Interaktionen und die Erarbeitung von Strategien sollen jedoch ermöglichen, produktiv mit solchen Situationen umzugehen, anstatt ihren kulturellen Hintergrund zu ignorieren. Auf diese Weise „gewährleistet interkulturelle Kompetenz den zwar souveränen, aber nicht omnipotenten Umgang mit Ambivalenzen sowie die Fähigkeit zur kritischen De- und Rekonstruktion kultureller Sinnsetzungen“ (Otten 2010, 170).

### Lernergebnisse

Die Lernergebnisse der Weiterbildung orientieren sich an den Anforderungen, die die Teilnehmenden erfüllen können sollten, um die obige Definition von interkultureller Handlungskompetenz gewährleisten zu können. Dabei werden die Lernergebnisse in die Kategorien *Awareness*, *Knowledge*, *Challenge to people's emotion* und *Skill development* von Cushner/Brislin (1997) eingeordnet. Diese eignen sich als Orientierungshilfe, um die Lernergebnisse thematisch zu strukturieren, ohne konkrete Themenvorschläge zu unterbreiten.

### Awareness

Um kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, ist es notwendig, dass den Teilnehmenden die eigene kulturelle Einbindung sowie die kulturelle Einbindung anderer bewusst wird. Wie die Ergebnisse in 3.4 verdeutlichen, benötigen Global Engineers dazu ein kulturelles Kommunikationsbewusstsein. Die ethnozentristische Perspektive soll durch interkulturelles Wissen und die Reflexion in der Gruppe um fremdkulturelle Perspektiven erweitert werden. So wird eine interkulturelle Sensibilisierung und kulturbezogene Selbstreflexion initiiert, die fremdartige Denk- und Handlungsgewohnheiten nicht automatisch dem Charakter zuschreibt. Dadurch können Kulturphä-

nomene, wie unterschiedliches Kommunikationsverhalten, als kulturbedingte Besonderheiten wahrgenommen werden (vgl. Knapp 2010, 94).

Erfolgreiche Teilnehmende sollten bei Abschluss der Weiterbildung in der Lage sein,

- den kulturellen Einfluss auf die (eigene) Sozialisation und damit das Wahrnehmungs- und Orientierungssystem anzuerkennen.
- anzuerkennen, dass Orientierungs- und Interaktionssysteme kulturbedingt abweichen.
- fremdartiges Verhalten als Teil des kulturellen Orientierungs- und Interaktionssysteme anzuerkennen.
- kulturellen Einfluss in der Interaktion bei sich und anderen wahrzunehmen und zu reflektieren.

### Knowledge

Um Einschätzungen darüber treffen zu können, inwiefern sich Wahrnehmung und Handlungsweise in der Interaktion unterscheiden, ist die Kenntnis von Konzepten zu interkulturellen Inhalten sinnvoll. Die Teilnehmenden sollten daher kulturbezogenes Orientierungswissen sowie Wissen über interkulturelle Kommunikationsprozesse erwerben, die die Bewusstheit bzw. das Verständnis für kulturelle Bindung hervorheben. Das erworbene interkulturelle Wissen muss transformiert und metakontextualisiert werden, um flexibel in jeder relevanten kulturellen Überschneidungssituation angewendet werden zu können (vgl. Kammhuber 2007, 96-109). Die Spezialisierung auf angehende Global Engineers ermöglicht zudem eine praxisnahe Schulung, die auf die spezifischen Probleme des technischen Bereiches, wie die technische Kommunikation, eingeht. Wie in 3.4 dargestellt, benötigen die Global Engineers daher Wissen zu den allgemeinen und technischen Herausforderungen der Kommunikation in kulturellen Überschneidungssituationen.

Während die generalisierten Kulturstandards und -dimensionen in betrieblichen interkulturellen Trainings häufig anerkannt und erwünscht sind, sollten die Teilnehmenden universitärer Weiterbildungen diese Konzepte wissenschaftlich

und kritisch untersuchen können. Sie können in kulturellen Überschneidungssituationen Orientierung bieten, wenn sie distanziert analysiert und entsprechend reflektiert werden. Zudem können die Teilnehmenden ihre subjektiven Kulturtheorien reflektieren. Dazu können sie die Forschungsergebnisse mit dem zugrundeliegenden Kulturbegriff kontrastieren und sich durch Reflexion neue Erkenntnisperspektiven erschließen (vgl. Hiller 2010b, 42f.).

Erfolgreiche Teilnehmende sollten bei Abschluss der Weiterbildung in der Lage sein,

- potentielle Herausforderungen der allgemeinen und technischen interkulturellen Kommunikation zu kennen.
- sich kulturspezifisch zu orientieren.
- kulturspezifisches Orientierungswissen kritisch zu hinterfragen und bezüglich anderer sozialer Faktoren zu differenzieren.
- Erfahrungen und Entscheidungen wissenschaftlich fundiert zu reflektieren.

### Challenge to people's emotion

Einige interkulturelle Trainings verfolgen das Ziel, einen toleranten und hilfsbereiten Umgang zu fördern (siehe Europauniversität Viadrina; Gemeinschaftsprojekt *MuMis*; Projekt *KUSTOS*). Brislin/Yoshida legen beispielsweise als eins ihrer vier Ziele für interkulturelle Trainings fest, dass die Teilnehmenden positive Einstellung gegenüber den Menschen aus anderen Kulturen aufbauen (vgl. Brislin/Yoshida 1994, 174).

Es ist jedoch fraglich, inwiefern die affektiven Komponenten überhaupt im universitären Kontext erlernt werden können. Zum einen, da sich Persönlichkeitsmerkmale nur sehr langsam und durch persönliche Erfahrung verändern und zum anderen, da die Bereitschaft der Studierenden, ihr Verhalten zu verändern, vorliegen muss (vgl. Weidemann/ Nothnagel 2010, 126f.). Ein interkulturelles universitäres Training soll und kann daher nicht die Bereitschaft der Teilnehmenden zu bestimmten Verhaltensweisen, sog. psychische Dispositionen, beeinflussen (vgl. Xue 2007, 39). Daher ist es problematisch, affektive Ziele, wie Offenheit oder Toleranz, für universitäre interkulturelle Trainings



festzulegen, die durch die psychische Disposition einen erzieherischen Aspekt enthalten. Zudem können diese Ziele nur schwerlich quantifiziert werden, so dass sie als Lernergebnis ungeeignet sind. Werden die Teilnehmenden stattdessen mit Hilfe von Dissonanz-Erfahrungen für interkulturelle Prozesse sensibilisiert, können sie ihre Wertvorstellungen selbstständig hinterfragen, ohne belehrt zu werden.

Wie in 6.3 geschildert wurde, kann die Erkenntnis, dass die interkulturelle Thematik komplex und vage ist, zu Frustration führen. Erfolgreiche Teilnehmende sollten bei Abschluss der Weiterbildung jedoch akzeptiert haben, dass erfolgreiches Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen möglich ist, sofern Optionen zur Bewältigung der emotionalen Herausforderungen entwickelt werden. Diese Handlungsoptionen sollten umfassen, selbstständig soziale Konflikte und Belastungen in fremdkulturellen Situationen zu erkennen und mit diesen produktiv umzugehen (vgl. Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, 241). Außerdem sollten kulturelle Überschneidungssituationen auch aus der Perspektive der Interaktionspartner reflektiert werden können, um auf deren Herausforderungen eingehen zu können.

Erfolgreiche Teilnehmende sollten bei Abschluss der Weiterbildung in der Lage sein,

- sich damit auseinanderzusetzen, dass interkulturell erfolgreiches Handeln möglich ist und erlernt werden kann.
- sich mit der Perspektive anderer Kulturen auseinanderzusetzen.
- sich mit den emotionalen Herausforderungen einer kulturellen Überschneidungssituation produktiv auseinanderzusetzen.

### Skill development

Besonders wenn Teammitglieder verschiedenen Kulturen entstammen, ist eine integrierte Zusammenarbeit erschwert. Wie in 3.4 deutlich wurde, ist es daher sinnvoll, Problem- und Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln, die in Situationen mit kulturbedingtem Problemhintergrund eingesetzt werden können. Um Strategien für kritische Interaktionssituationen zu ermitteln, schlägt Bolten vor, sich an Bewältigungsformen entsandter Arbeitskräfte in Krisensituationen zu

orientieren. Diese wurden bereits in Kapitel 2 mit Hilfe der Studie von Stahl (1998) zu entsandten Führungskräften vorgestellt. Es ist daher sinnvoll, auch allgemeine erfolgsversprechende Stressmanagement- oder Konfliktlösungsstrategien, wie bspw. das Ergreifen von Organisationsmaßnahmen, zu erlernen, die auf kulturelle Überschneidungssituation bezogen werden können. Damit ein Team erfolgreich arbeitet, ist neben der Konfliktlösung eine präventive Vermittlungsstrategie, wie die Erarbeitung einer Teamidentität, erstrebenswert. Um eine Teamidentität zu etablieren, ist es förderlich, wenn der kulturelle Hintergrund der Teammitglieder thematisiert und als Chance in die Zusammenarbeit integriert wird. Dazu ist es notwendig, dass gegenseitiges Verständnis und Teamkommunikationsfähigkeit gefördert wird.

Die Teilnehmenden sollen erlernen, welche Handlungsmöglichkeiten sich in interkulturellen Kontexten eröffnen, wie Handlungsstrategien erfolgreich eingesetzt werden können oder wie sich eine misslungene Interaktionssituation auf die Interaktionspartner und deren Handlungsfähigkeit auswirkt. Dabei sollen die wahrgenommenen und erlernten Handlungsstrategien auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie auf ihre Tauglichkeit überprüft werden. Die Teilnehmenden sollen analysieren, durch welche Merkmale sich eine Situation auszeichnet und ob sich Handlungsweisen auch für andere Situationen eignen. So soll kontinuierlich ein Abgleich zwischen den eigenen Handlungen und den Anforderungen in Studium und Beruf stattfinden (vgl. Otten 2010, 168f.).

Erfolgreiche Teilnehmende sollten bei Abschluss der Weiterbildung in der Lage sein:

- fachliche, strategische, soziale und individuelle Kompetenzen auf kulturelle Überschneidungssituationen zu übertragen.
- Gesprächsführungstechniken (Aktives Zuhören, Feedback etc.) zu kennen und anzuwenden.
- Strategien zum lösungsorientierten interkulturellen Konflikt- und Stressmanagement zu kennen und anzuwenden.
- Strategien zum aktiven Teambuilding zu kennen und anzuwenden.

## 6.5 Inhaltliche und methodische Ebene

### Inhaltliche Ebene

Je nach Teilnehmendengruppe und festgelegtem Ziel werden in Trainingskonzepten unterschiedliche Inhalte eingesetzt. Welche Inhalte konkret für ein Training ausgewählt werden, ist von den jeweiligen Bedürfnissen der Teilnehmenden abhängig. Die Trainer sollten daher individuell eine angemessene Auswahl treffen. Im Folgenden werden daher keine konkreten Inhalte dargestellt, die in der Weiterbildung angewendet werden sollen. Stattdessen werden Konsequenzen aus dem aktuellen theoretischen Stand zur Trainingsforschung und der Zielgruppe abgeleitet, die bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt werden sollten.

Die Weiterbildung soll für verschiedene Studiengänge angeboten werden, die zudem keinen kulturwissenschaftlichen Bezug aufweisen, sodass bei den Teilnehmenden wenig kulturwissenschaftliches Vorwissen vorausgesetzt werden kann. Es sollte daher eine hohe Verallgemeinerbarkeit bezüglich der studienorientierten Anwendung geboten werden, während die Ansprüche an theoretisches Vorwissen in diesem Bereich gering sein sollten. Die kulturwissenschaftlichen Inhalte sollten aufgrund der Fachfremdheit zudem möglichst nah an die Wissensbestände und Lebenssituation der Studierenden angepasst werden, um den Lernenden einen greifbaren Zugang zu ermöglichen. Es ist daher für den Lernprozess hilfreich, wenn die Weiterbildung einen Anwendungsbezug zum internationalen Alltag aufweist, um möglichst nah am Praxisfeld zu agieren (vgl. Bolten 2006, 61f.).

Dabei bietet die Weiterbildung selbst die Möglichkeit einer kulturellen Überschneidungssituation, sofern die Teilnehmenden verschiedene kulturelle Hintergründe aufweisen. Wenn dies der Fall ist, kann innerhalb der Weiterbildung ein Austausch über die verschiedenen Erfahrungen angeregt werden, der den Teilnehmenden Einblick in bestimmte Kulturen gibt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese Darstellungen aus einer subjektiven Perspektive geschildert werden und die Situation daher nicht authentisch beschrieben wird. Werden diese Fallbeispiele mit Forschungsergebnissen zu interkultureller Kommunikation verknüpft und aus verschiedenen Perspektiven reflektiert, wird zugleich eine objektive Untersuchung von Problemaspekten ermöglicht. Auf die-

se Weise können die kulturwissenschaftlichen Inhalte nah an die Wissensbestände und Lebenssituation der Studierenden angepasst werden, um den Lernenden einen greifbaren Zugang zu ermöglichen (vgl. Kammhuber 2000, 112).

Abgesehen von der Weiterbildung selbst als Lerngelegenheit, sollten Lerninhalte so gewählt werden, „dass sie entweder an die realitätsnahe Simulationen zukünftiger Anforderungsaufgaben heranreichen und/oder dass die im akademischen Lernumfeld erlebten Anforderungssituationen prototypisch für viele Studien- und Berufsfelder sind, also eine hohe Generalisierung und Abstraktion der konkreten Lernerfahrung erlauben.“ (Otten 2010, 169) Man sollte allerdings überlegen, ob die Inhalte an die Herausforderungen des Studien- oder Berufslebens angepasst werden sollten.

Die in der Einleitung vorgestellte Befragung von MINT-Studierenden ermittelt, dass viele Studierende ein internationales Berufsumfeld oder sogar eine Karriere im Ausland erwarten. Daher wünschen sie sich eine Vorbereitung auf die Anforderungen, die ihr späteres Berufsumfeld mit sich bringt (vgl. Rudolph 2014, 16). Eine Weiterbildung sollte sich an Problemen orientieren, die von den Studierenden als Anforderungen empfunden werden und für die sie sich Hilfestellungen erwarten. Dementsprechend scheint es sinnvoll, innerhalb der Weiterbildung berufliche Herausforderungen zu simulieren bzw. zu diskutieren.

Wenn sich der Workshop allerdings an aktuellen Lernerfahrungen und Erwartungen der Studierenden orientieren soll, ist es möglich, dass eine berufsorientierte Weiterbildung nicht bedarfsorientiert ist. Studierende wissen selten, welcher berufliche Werdegang ihnen bevorsteht und welche Anforderungen dieser stellt (vgl. Otten 2010, 169f.). Da die Studierenden noch keine Informationen über ihre spätere Tätigkeit besitzen, kann eine universitäre Weiterbildung keinen direkten Bezug zum Berufsfeld leisten (vgl. Otten 2010, 169f.).

Der Studienalltag bietet zudem, wie bereits in 4.1 beschrieben, ausreichend kulturelle Überschneidungssituationen, um eine daran orientierte Weiterbildung zu gestalten. Die kulturellen Überschneidungssituationen des Studienalltags ähneln zudem den Anforderungen des Berufsalltags, sodass die daraus gewonnenen Erkenntnisse und erlernten Handlungsstrategien auf das Arbeits-

umfeld angewandt werden können. Dazu zählen beispielsweise die Zusammenarbeit in der multinationalen Arbeitsgruppe, allgemeine Schwierigkeiten, die bei Auslandsaufenthalten auftreten können, und die Besprechung mit einem ausländischen Dozierenden. Die Weiterbildung sollte sich also an aktuellen Lernerfahrungen der Studierenden orientieren.

### Methodische Ebene

Bei der Auswahl von Trainingsmethoden sollten unterschiedliche Lernstile sowie der aktuelle Lernstand der Trainingsgruppe beachtet werden. Die Vielzahl möglicher Methoden für interkulturelle Trainings ermöglicht den Trainern, individuell eine angemessene Auswahl entsprechend der Bedürfnisse der jeweiligen Teilnehmenden zu treffen. Im Folgenden werden daher keine konkreten Methoden dargestellt, die in der Weiterbildung angewendet werden sollen. Stattdessen wird begründet, weshalb integriertes Lernen sinnvoll ist und mit Hilfe welchen Modells dies in der Weiterbildung umgesetzt werden kann. Zum einen wird dargelegt, weshalb universitäre Weiterbildungen sowohl erfahrungs- als auch informationsorientierte Methoden nutzen sollten und zum anderen wird eine Möglichkeit aufgezeigt, diese Methoden zu integrieren.

Behrnd (2010) untersucht zwei Gruppen von Studierenden, die sich dadurch unterscheiden, dass sie vor dem Besuch eines erfahrungsbasierten Trainings entweder bereits ein didaktisches Training durchlaufen hatten oder nicht. Dabei wurde die interkulturelle Kompetenz der beiden Studierendengruppen vor und nach dem erfahrungsbasierten Training gemessen und verglichen, um dessen Wirksamkeit zu untersuchen. Die Untersuchung zeigt, dass die Studierenden durch das didaktische Training vor allem ihre kognitive interkulturelle Kompetenz verbesserten. Das erfahrungsbasierte Training fördere wiederum individuelle, soziale, strategische, affektive und konative interkulturelle Kompetenz. Besonders deutlich zeige sich eine Verbesserung dieser Kompetenzen bei den Studierenden, die zuvor ein didaktisches Training durchlaufen hatten, während deren interkulturelle Kompetenz vor der praktischen Übung keinen signifikanten Unterschied zu den übrigen Teilnehmern aufgewiesen habe (vgl. Behrnd 2010, 79f.). Ein didaktisches Training ist daher besonders ergiebig, wenn es mit einem erfahrungsbasierten kombiniert wird, da verschiedene Kompetenzen

gefördert werden und die verschiedenen Kompetenzen wechselseitig unterstützend auf den Lernprozess wirken. Das im Theorieteil erzielte kulturelle Bewusstsein erleichtert den Austausch mit Personen anderer Kulturen im praxisorientierten Teil und verstärkt daher den Lern- und Erfahrungsprozess (vgl. Behrnd 2010, 94.).

Bolten bezweifelt die Wirksamkeit von Trainings, in denen sowohl informationsorientierte als auch erfahrungsorientierte Methoden genutzt werden. Er begründet diese Einschätzung damit, dass Methoden und Inhalte bei diesen Trainings willkürlich angeordnet seien, ohne eine integrative Vermittlung leisten zu können. Zudem löse ein Methodenmix nicht das Problem einer fehlenden theoretischen Begründung (vgl. Bolten 2006b, 165).

Er empfiehlt daher integrierte interkulturelle Trainingsformen, die auf ganzheitlichem Lernen beruhen und dem prozessualen Begriff von interkultureller Kompetenz gerecht werden. Dabei müsse auch zeitintensive Vor- und Nachbereitung sowie auf geeignete Räumlichkeiten für die erfahrungsorientierten Vermittlungsformate geachtet werden. Auf diese Weise sollen Handlungsprozesse über die eigen-, ziel- und interkulturelle Wissensvermittlung hinaus initiiert und mit fachlichem Wissen verknüpft werden (vgl. Bolten 2006b, 165).

Ausgehend vom Gedanken eines ganzheitlichen Lernprozesses entwickelt Kolb ein Konzept zur Gestaltung einer interkulturellen Lernumgebung, die in Abb. 6 dargestellt wird.

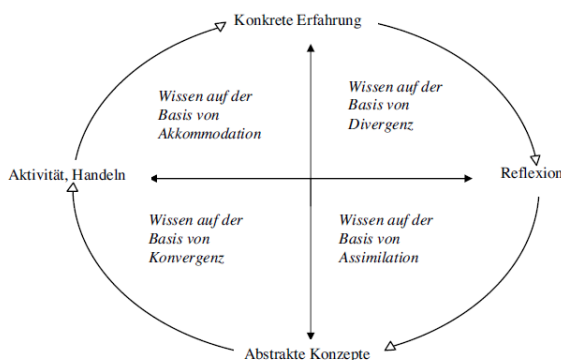


Abb. 6 Lernzirkel (nach Kolb 1984, 42)

In diesem Lernzirkel kombiniert er informations- und erfahrungsorientierte Elemente, wie Theorieeinheiten und Übungen, und verknüpft diese mit dem

Austausch von Erfahrungen und deren Reflexion. Bei der Gestaltung einer Lernumgebung sollen berücksichtigt werden:

- Konkrete Erfahrung (Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmenden)
- Abstrakte Konzepte (Vermittlung von Modellen, Theorien und Forschungsergebnissen und Anbindung an die Erfahrungen)
- Aktivitäten/Handeln (die Konfrontation mit Interkulturalität in Übungen erfordert Handlungen der Teilnehmenden)
- Reflexion (die Erfahrungen werden anhand der theoretischen Orientierungen analysiert) (vgl. Kolb 1984, 42)

Kolb definiert Lernen als Prozess, in dem Wissen durch Transformation von Erfahrung generiert wird. Die reine Erfahrung sei daher noch kein Wissen, sondern entstehe durch aktiv-konstruierende Transformation (vgl. Kolb 1984, 42). Dementsprechend stellt die interkulturelle Erfahrung allein keine Kompetenz dar. Die Konzeptkomponenten beziehen sich bei Kolb auf die Erfahrungen der Teilnehmenden, sie können jedoch auch auf vorgegebene Fallstudien bezogen werden. Da sich komplexe Einsichten schwerlich verbalisieren lassen, empfiehlt Kolb in seinem Lernzyklus die abstrakten Modelle mit konkreten Erfahrungen zu verknüpfen. Besonders die Reflexionsphase kann die theoretischen und praktischen Lerneinheiten miteinander verknüpfen und Verständnis für die ablaufenden Prozesse generieren. Durch die Reflexion wird ein Perspektivwechsel initialisiert und theoretisches Wissen in der Anwendung vertieft. So können die Lernenden die Signifikanz subjektiver Eindrücke mit Hilfe theoretischen Wissens einschätzen (vgl. Otten 2010, 168f.).

Das Vorgehen verspricht eine hohe Lernmotivation und Akzeptanz, da die abstrakten Lerneinheiten an den Handlungsalltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angepasst werden können und daher einen relevanten und authentischen Problemkontext darstellen. Da der Lernzirkel niemals abgeschlossen ist, können Erfahrungen zudem, je nach Lernstand, wiederholt analysiert werden. (vgl. Utler/Thomas 2010, 318.). Daher empfiehlt es sich, eine interkulturelle Weiterbildung für angehende Global Engineers an Kolbs Lernzirkel anzupassen.

## 6.6 Qualitätssicherung

Die Qualität einer Weiterbildung wird gesichert, indem überprüft wird, inwiefern die Lernziele zweckmäßig und die Lernmaßnahmen wirksam sind. Teil der Qualitätssicherung ist es auch, das lerntheoretische Fundament sowie Lernziele und -ergebnisse transparent darzustellen. Im Folgenden wird daher dargestellt, inwiefern die in 6.4 erarbeiteten Lernziele berechtigt sind und wie sicher gestellt werden soll, dass diese erreicht werden.

Die Ziele einer Weiterbildung für Global Engineers sind angemessen, wenn sie sich an den Anforderungen eines internationalen Arbeits- und Studienalltags orientieren. Zudem sollen sie transparent veranschaulichen, welche Kompetenzen die Teilnehmenden dazu erwerben müssen. Die in 6.4 dargestellten Lernziele und -ergebnisse leiten sich aus der Anforderungsanalyse der Organisationskommunikation sowie aus der Bedarfsanalyse von Universität und Zielgruppe ab.

Zudem wurde in 6.2 erläutert, wie eine Lernumgebung lerntheoretisch aufgebaut sein sollte, um die Bedürfnisse der Zielgruppe aufzufangen. Werden die Lernmaßnahmen auf diese abgestimmt, können sie die Teilnehmenden wirksam dabei unterstützen, die Lernergebnisse zu erreichen.

Laut Leenen (2007, 781) kann die Qualität eines interkulturellen Trainings mit Hilfe der thematischen Stringenz sowie der Stringenz von Methoden und Inhalten bemessen werden. Diese Stringenz kann durch die situierte Lerntheorie gewährleistet werden, da sie die vorgestellte Definition von interkultureller Kompetenz und Kultur stützt. Auch die Inhalte der Weiterbildung beziehen sich auf die Grundsätze der situierten interkulturellen Lerntheorie, sodass sich diese an den individuellen Erfahrungen und Anforderungen der Teilnehmenden orientieren. Zugleich veranschaulicht der Lernzirkel von Kolb (1984), der maßgeblich die vier Methoden der Weiterbildung (Reflexion, Aktivität, abstrakte Konzepte und Erfahrungsaustausch) vorgibt, integriertes Lernen. Es wird deutlich, dass ein stringenter Zusammenhang zwischen Lerntheorie, Zielen, Inhalten und Methoden im vorgestellten Weiterbildungskonzept vorliegt und dementsprechend eine gewisse Qualität des lerntheoretischen Fundaments ge-



währleistet wird. Im Folgenden wird dargestellt, wie diese Ziele erreicht werden können.

Das dargestellte lerntheoretische Fundament berechtigt zu der Vermutung, dass die Lernziele erreicht werden können. Dennoch sollten Qualitätssicherungsmaßnahmen durchgeführt werden, die dies anhand der festgelegten Lernergebnisse überprüfen.

Die situierte interkulturelle Lerntheorie rückt den individuellen Lernprozesses der Lernenden ins Zentrum. Wenn diese Lerntheorie als lerntheoretische Grundlage gewählt wird, empfiehlt sich auch eine subjektorientierte Qualitätssicherung. Blüml schlägt vor, dazu formative Verfahren zur Erhebung des individuellen Lernprozesses heranzuziehen. Eine Überprüfung findet dementsprechend nicht nur am Ende einer Weiterbildung, sondern prozessbegleitend statt, um tatsächlich eine Entwicklung der Kompetenz überprüfen zu können. Ein anfängliches Feedback der Studierenden kann Aufschluss über deren Bedürfnisse und Vorkenntnisse geben. Außerdem soll ein regelmäßiger Feedbackprozess zwischen Studierenden und Lehrenden auf Basis der vorab festgelegten Lernergebnisse stattfinden. Durch diesen Feedbackprozess sollen die Teilnehmenden ihre Eindrücke und Erfahrungen wiedergeben können und Rückmeldungen zu ihrem bisherigen Lernverlauf erhalten. Auf Basis dieses Feedbacks erhalten der oder die Lehrende einen Eindruck, inwiefern der aktuelle Lernfortschritt der Studierenden die festgelegten Ziele erfüllt und in welchen Bereichen die Bedürfnisse der Studierenden liegen. Auf diese Weise können die Lernziele ggf. angepasst oder Maßnahmen eingeleitet werden.

Die vorgestellte Maßnahme bietet den Vorteil einer regelmäßigen Prozessbegleitung. Dennoch bezieht sie sich vorwiegend auf die Überprüfungskriterien *Reaktion* und *Lernprozess*. Da sich objektive Resultate lediglich langfristig untersuchen lassen, ist dieses Kriterium für die Zielüberprüfung der Weiterbildung, ohne expliziten Forschungsauftrag der Universität, zu zeit- und kostenintensiv. Um das Kriterium *Verhalten* zu überprüfen, können Studierendenportfolios angelegt werden, die schriftliche Reflexionen eigener Erfahrungen oder kritisch reflektierte Essays zu Lerninhalten des Trainings enthalten. Dabei können je nach Aufbau des Trainings simulierte, zurückliegende oder aktuelle kulturelle Überschneidungssituationen reflektiert werden. Diese Studierenden-

reflexionen ermöglichen, den Lernfortschritt zu überprüfen und die Lehrmaßnahmen ggf. anzupassen.

Eine weitere Möglichkeit nutzt die Universität Viadrina. In den dortigen Trainings bewerten die Studierenden gegenseitig ihr Verhalten in simulierten kulturellen Überschneidungssituationen. Nach den Simulationen geben sich die Teilnehmenden Feedback, inwiefern sie die kulturelle Überschneidungssituation angemessen interpretiert und produktiv bewältigt haben. Unklar ist jedoch, auf welcher Basis diese Bewertung durchgeführt wird. Möglich wäre eine Beurteilung auf Grundlage der Lernergebnisse oder von Ergebnissen der interkulturellen Kommunikationsforschung.

### Konklusion

Aus den berufspraktischen und lerntheoretischen Anforderungen leiten sich bestimmte Konsequenzen für eine universitäre Weiterbildung für angehende Global Engineers ab. Um diesen gerecht zu werden, sollten die Bedürfnisse der Zielgruppe betrachtet und daran angepasste Lernergebnisse entworfen werden. Für die Bedürfnisse der Zielgruppe erweist sich die situierte interkulturelle Lerntheorie als lerntheoretische Grundlage besonders erfolgsversprechend ist, da sie den dynamischen Kulturbegriff unterstützt und ganzheitliches Lernen ermöglicht. Um ganzheitliches Lernen umzusetzen eignet sich besonders der Lernzirkel von Kolb, der die Lernaspekte *Theorie, Reflexion, Übungen* und *Erfahrung* integriert. Dabei ist es vorteilhaft, die Lerninhalte an den interkulturellen Studienalltag anzupassen, da der Berufsalltag für die Teilnehmenden noch nicht greifbar ist. Um die Qualität der Weiterbildung zu sichern, sollte der Lernprozess durch regelmäßige Feedbackeinheiten reflektiert werden, sodass Lernziele oder -maßnahmen ggf. angepasst werden können. Die Trainierenden sollten dabei eine moderierende Rolle einnehmen und die Aussagen der Teilnehmenden nicht bewerten, um sie nachhaltig zu motivieren, ohne sie zu erziehen. Außerdem sollten die Trainierenden keine konkreten Aussagen treffen, da feste Regeln der Komplexität eines dynamischen Alltags nicht gerecht werden. Sie sollen vielmehr versuchen, die Teilnehmenden für interkulturelle Prozesse zu sensibilisieren, um ihnen zu ermöglichen, in mehrdeutigen Situationen angemessen zu handeln.

## 7. Fazit

Diese Thesis beschäftigt sich mit der Forschungshypothese, dass angehende Global Engineers im Studium nicht angemessen auf den internationalen Arbeits- und Studienalltag vorbereitet werden. Diese These wird durch die aktuelle Situation für Global Engineers in Hochschule und Organisation bekräftigt, die in Kapitel 3 und 4.1 beschrieben wird.

Die theoretische Analyse der Anforderungen an Global Engineers, die in Kapitel 3 durchgeführt wurde, ermittelt, dass eine qualifizierte Fachkraft beim Lösen technischer Probleme interkulturell handlungsfähig sein muss und interkulturelle Kompetenz dementsprechend bei der Auswahl von Mitarbeitenden eine Rolle spielt. Damit Menschen verschiedener Kulturen produktiv auf einer gemeinsamen Basis zusammenarbeiten, sind eine Reflexion des Kommunikationsverhaltens sowie eine wechselseitige Anpassung notwendig. Für eine gelungene Interaktion müssen daher Kommunikationsregeln erarbeitet werden, die von beiden Seiten akzeptiert werden können. Dementsprechend zeichnen sich interkulturell qualifizierte Global Engineers durch allgemeines und technisches Kommunikations- und Kulturbewusstsein aus. Außerdem verfügen sie über kurative und präventive Strategien, wie Techniken zu Gesprächsführung und Teambuilding, zum Umgang mit kritischen Interaktionssituationen.

Die Lernergebnisse einer zielgruppenspezifischen universitären Weiterbildung sollten sich an den Anforderungen orientieren, die an qualifizierte Global Engineers gestellt werden. Eine Weiterbildung sollte die Teilnehmenden daher auf die Herausforderungen der interkulturellen Technik- und Organisationskommunikation vorbereiten und Strategien aufzeigen, um diese Herausforderungen zu bewältigen. Die Absolvierenden sollen in der Lage sein, ihr Denken, Bewerten und Handeln zu hinterfragen und durch einen Perspektivwechsel Werte und Einstellungen anderer zu verstehen. Mit Hilfe eines solchen Perspektivwechsels soll die Wahrnehmung und Interpretation kultureller Überschneidungssituationen geschult werden.

Wie Kapitel 4.1 verdeutlicht, sind diese Fähigkeiten auch in der Hochschule für die produktive Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen und für Aktivitäten außerhalb des Lernkontextes förderlich. Studierende, die ein kulturelles Bewusst-

sein für die Gründe ihres eigenen Handelns und des Handelns anderer entwickelt haben, können zielgerichteter zusammenarbeiten. Wenn Hochschulmitglieder nicht im Umgang mit Interkulturalität geschult sind, ist auch eine Integration der ausländischen Studierenden erschwert. Demzufolge sind aufgrund der Segregation erhöhte Studienabbruchszahlen sowie ein erschwerter internationaler Wissensaustausch zu erwarten.

Die zahlreichen Herausforderungen durch kulturelle Überschneidungssituationen im Arbeits- und im Studienalltag eines Global Engineers verdeutlichen, wie relevant interkulturelle Kompetenz für deren Qualifizierung ist. Die Universität hat die Aufgabe, Studierende auf die Herausforderungen des Arbeitsumfeldes vorzubereiten und zugleich die Arbeit der Studierenden an der Universität zu erleichtern. Daher sind Universitäten aufgefordert, die angehenden Global Engineers durch gezielte Schulungen entsprechend vorzubereiten. Dennoch gibt es fast keine universitären Bildungsmaßnahmen zu interkultureller Kompetenz, die gezielt auf Global Engineers ausgerichtet sind. Der vorhandene Bedarf nach interkultureller Schulung für angehende Global Engineers wird von den Universitäten demnach nicht gedeckt. Die Forschungshypothese wird daher auch durch den universitären Trainingsüberblick in Kapitel 4.2 gestützt.

Um diesen Bedarf zu erfüllen, sollte eine Weiterbildung die in Kapitel 5 dargestellten lerntheoretischen und zielgruppenspezifischen Bestimmungen erfüllen. Es wurde allerdings deutlich, dass interkulturelle Trainings diese Grundsätze nicht immer erfüllen, da sich besonders in den Bereichen *Qualitätssicherung* und *Lerntheoretische Systematisierung* Schwachstellen zeigen. Die Qualitätssicherung wird erschwert, da bisher unzureichende Evaluationsmodelle und -theorien bestehen und die zur Evaluation herangezogenen Kriterien wenig Aufschluss über den langfristigen Erfolg von interkulturellen Trainings geben. Außerdem werden die theoretischen Grundlagen der Trainings zugunsten von methodischer Vielfalt vernachlässigt oder bleiben intransparent. Dies führt zu einem ineffektiven Trainingsaufbau, der nicht auf den Lernprozess der Teilnehmenden abgestimmt ist. Zudem beruhen viele interkulturelle Trainings auf dem traditionellen Kulturbegriff, obwohl sich der dynamische Kulturbegriff als zeitgemäßer erweist, wie der Überblick über das Forschungsfeld in Kapitel 2 verdeutlicht. Auch die Kulturstandards und -dimensionen, die in interkulturel-

len Trainings zur Orientierung über Kulturmerkmale verwendet werden, entsprechen nicht dem dynamischen Kulturbegriff.

Diese Thesis soll diesen Schwachstellen entgegenwirken, indem lerntheoretische Anforderungen erschlossen werden, die zur Qualitätssicherung einer zielgruppenspezifischen universitären Weiterbildung beitragen und dem dynamischen Kulturbegriff gerecht werden. Die sich ergebenden Konsequenzen werden in Kapitel 6 dargestellt.

Als lerntheoretische Grundlage wird die interkulturell situierte Lerntheorie empfohlen. Diese nutzt individuelle Dissonanz-Erfahrungen, um die Teilnehmenden nachhaltig zum interkulturellen Lernen zu motivieren. Um eine handlungsrelevante Vorbereitung bieten zu können, sollten Dissonanz-Erfahrungen an den interkulturellen Studienalltag angepasst werden. Die Trainierenden erhalten dabei die Aufgabe, eine anregende Lernumgebung zu schaffen, die das Vorwissen der Teilnehmenden einbezieht, und Diskussionen zu moderieren, ohne sie zu bewerten. Sie sollten die Teilnehmenden außerdem darauf vorbereiten, dass keine binären Regeln für kulturelle Überschneidungssituationen bestehen, denn eine universitäre Weiterbildung kann nicht auf sämtliche kulturelle Überschneidungssituationen vorbereiten. Daher sollen die bereits bei den Teilnehmenden vorhandenen Fähigkeiten auf interkulturelle Kontexte bezogen werden, denn dieser Transfer ist das Alleinstellungsmerkmal interkultureller Kompetenz. Besonders effektiv gestaltet sich der Lernprozess, wenn theoretische und praktische Lerneinheiten in einem reflexions- und erfahrungsbasierten Rahmen integriert werden. Werden die Teilnehmenden nachhaltig motiviert, selbstständig interkulturelle Lernkontexte zu reflektieren, führt dies zu einer permanenten Förderung von interkultureller Kompetenz.

Eine Weiterbildung für angehende Global Engineers, die die ermittelten zielgruppenspezifischen und (lern-)theoretischen Anforderungen berücksichtigt, führt zu einer Qualifizierung der Abschlüsse der anbietenden Hochschule. Außerdem verbessert sie das Ansehen der Hochschule, da eine bessere Vorbereitung auf die Herausforderungen des Berufs *Global Engineer* gewährleistet und neue Studierende aufgrund dieses Alleinstellungsmerkmal gewonnen werden können. Langfristig kann die universitäre Weiterbildung den Absolvierenden nutzen, da Organisationen zunehmend interkulturell qualifizierte Fachkräfte

wertschätzen. Eine interkulturelle Weiterbildung kann jedoch nur nachhaltig sein, wenn ein Veränderungsbedarf auf Organisationsebene erkannt wird und dementsprechend gesamtuniversitäre Strategien und Entwicklungsziele in Bezug auf Interkulturalität benannt werden.

Basierend auf den Ergebnissen der Master-These wird davon ausgegangen, dass eine universitäre Weiterbildung für die Qualifizierung von Global Engineers relevant ist, sofern diese zielgruppenspezifisch konzipiert und lerntheoretisch fundiert ist. Die Hypothese wurde jedoch lediglich theoretisch durch hermeneutisches Vorgehen bestätigt. Um diese Hypothese weiter zu bekräftigen, muss eine an den erarbeiteten Konsequenzen orientierte Weiterbildung universitär verankert und praktisch erforscht werden. Dazu müssen die Inhalte und Methoden sowie das modulare und zeitliche Programmdesign festgelegt, die Weiterbildung durchgeführt und anschließend evaluiert werden. Dabei kann die qualitative Forschung von Kammhuber (2000) herangezogen werden, der die Wirkung von universitären Trainings auf die Teilnehmenden untersucht. Wie in Kapitel 6 erarbeitet wurde, ermöglichen formative Evaluationen, in Form von Feedbacks oder Portfolios, Vergleichswerte während des Lernprozesses zu erheben und die Wirkung des Trainings zu untersuchen.

Darüber hinaus sind weitere Forschungen zu Evaluationsmodellen und -theorien angebracht, um eine aussagekräftige Prüfung der Wirksamkeit von interkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen zu ermöglichen. Insbesondere im universitären Bereich liegen bisher wenige Forschungsergebnisse vor, die die Wirksamkeit der Weiterbildungsmaßnahmen untersuchen. Auch die lerntheoretischen und qualitätssichernden Aspekte werden in der Forschung zu universitären Weiterbildungen wenig beleuchtet. Besonders universitäre Weiterbildungen sollten intensiv ihre lerntheoretischen Grundlagen ausarbeiten, um die Qualität zu sichern und zu gewährleisten, dass die Lerneinheiten zu einem nachhaltigen Lerneffekt führen. Daher ist weitere Forschung zu den theoretischen Grundlagen von universitären Weiterbildungsmaßnahmen erforderlich.

Diese Thesis soll ein Bewusstsein dafür generieren, dass sich interkulturelle Herausforderungen auch im Berufsumfeld von Global Engineers zeigen und Kultur damit ein nicht zu unterschätzender Bestandteil jeder Arbeit ist. Außer-

dem soll sie verdeutlichen, dass sich interkulturelle Kompetenz nicht allein dadurch entwickelt, dass man mit kulturellen Überschneidungssituationen konfrontiert wird. Nur wenn diese Erfahrung als Lernkontext wahrgenommen und in Bezug zu ihrer interkulturellen Problematik reflektiert wird, kann sich interkulturelle Kompetenz entwickeln. Da diese transformativen und reflektiven Fähigkeiten besonders im MINT-Studium wenig gefördert werden, sollten Hochschulen diese Schwachstelle erkennen und die angehenden Global Engineers durch gezielte Weiterbildung auf kulturelle Überschneidungssituationen in ihrem späteren Berufsleben vorbereiten.

## Quellenverzeichnis

1. Aicher-Jakob, Marion (2010): Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher. Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen. Wiesbaden.
2. Appadurai, Arjun (1996): Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis.
3. Arnold, Maik et al. (2012): Interkulturelle Kompetenz: Ergebnisse eines Workshops. Working Paper zur Zusatzqualifikation Interkulturelle Kompetenz, Nr. 2. Breitenbrunn.  
[[http://www.ba-breitenbrunn.de/fileadmin/ikk\\_projekt/wp2\\_Interkulturelle\\_Kompetenz.pdf](http://www.ba-breitenbrunn.de/fileadmin/ikk_projekt/wp2_Interkulturelle_Kompetenz.pdf); 08.04.2015.]
4. Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
5. Bargel, Tino (1998): Deutsche Studierende und Ausländer: Kontakte und Haltungen. In: Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Studium internationale. Handbuch zum Ausländerstudium. Frankfurt a.M.; S. 195-223.
6. Baumann, Gerd (1999): The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities. New York/London.
7. Baumgartner, Traudl (2009): Praxishandbuch für die interkulturelle quartierbezogene Bewohnerarbeit in München. München.
8. Bennett, Milton (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In: International Journal of Intercultural Relations, Bd. 10, Nr. 2; S. 179-196.
9. Behrnd, Verena (2010): Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität. In: interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, Bd. 9, Nr. 12; S. 79-96.  
[<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/104/171>; 08.04.2015.]
10. Black, J. Stewart/Gregersen, Hal (1999): The right way to manage expats. In: Harvard Business Review, Bd. 77, Nr. 2; S. 52-59.
11. Black, J. Stewart/Mendenhall, Mark (2000): A practical but theory-based framework for selecting cross-cultural training methods. In: Mendenhall/Oddou (Hrsg.): Readings and cases in international human resources management. Cincinnati/Albany/Boston; S. 442-469.



12. Blüml, Frances (2010): Qualitätssicherung. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/ Nothnagel, Steffi (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld; S. 187-212.
13. Bolten, Jürgen (2001): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt.
14. Bolten, Jürgen (2006a): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkfahrung entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training. München; S. 57-75.
15. Bolten, Jürgen (2006b): Interkulturelle Kompetenz. In: Tsvasman, Leon (Hrsg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg; S. 163-166.
16. Bolten, Jürgen (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, Vera/Berninghausen, Jutta (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt a. M.; S. 21-42.
17. Bosse, Elke (2010): Vielfalt erkunden – ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen. In: Hiller, Gundula; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen Interkultureller Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden; S. 109-133.
18. Bosse, Elke (Hrsg.) (2011): Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen (=Hildesheimer Schriften zur interkulturellen Kommunikation, Band 3). Frankfurt a.M.
19. Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main.
20. Brett, Jeanne/ Okumura, Tetsushi (1998): Inter- and intracultural negotiation: U.S. and Japanese negotiators. In: Academy of Management Journal, Bd. 41, Nr.5; S. 495 -510.  
[<http://amj.aom.org/content/41/5/495.abstract>; 16.07.2016].
21. Brislin, Richard/Yoshida, Tomoko (1994): Intercultural communication training: An introduction. Thousand Oaks/ London/New Delhi.
22. Busch, Dominic (2011): Kulturbegriffe in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation: Konsequenzen für die Interpretation empirischer Beobachtungen und deren Handlungsrelevanz. In: interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, Bd. 10, Nr. 13; S. 5-23.  
[<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/107>; 02.07.2016].

23. Camerer, Rudolf (2009): Sprache, Kultur und Kompetenz. Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz und ihrer Testbarkeit. In: Bahl, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe-Erwartungen-Entwicklungsansätze. Bonn; S. 41-64.
24. Cargile, Aaron/Giles, Howard (1996): Intercultural communication training: Review, critique, and a new theoretical framework. In: Burleson, Brant (Hrsg.): Communication yearbook 19. Thousand Oaks; S. 385-423.
25. Cushner, Kenneth/Brislin, Richard (1997): Key concepts in the field of cross-cultural training: An introduction. In: Cushner, Kenneth/ Brislin, Richard (Hrsg.): Improving intercultural interactions modules for cross-cultural training program. Thousand Oaks/ London/New Delhi; S. 1-20.
26. DAAD (1998): Mein Deutschlandbild. Bonn.
27. Dauner, Alexander (2011): Die organisierende Funktion von Kompetenz – Entwurf eines zwei-Ebenen-Modells interkultureller Kompetenz. In: *interculture journal*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, Bd. 10, Nr. 14; S. 25-46.  
[<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/115>; 02.07.2016].
28. Deardorff, Darla K. (2006): The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. In: *Journal of Studies in International Education*, Jg. 10; S. 241-266.
29. Diehm, Isabell/Radtke, Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung (= Grundriß der Pädagogik. Band 3). Stuttgart/ Berlin/ Köln.
30. Duden online (2016): Ingenieur.  
[<http://www.duden.de/node/752364/revisions/1360552/view>; 27.10.2016].
31. Encyclopedia Britannica (2016): Engineering.  
[<https://www.britannica.com/technology/engineering>; 13.07.2016].
32. Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München.
33. Gertsen, Martine Cardel (1990): Intercultural competence and expatriates. In: *The International Journal of Human Resource Management*, Jg. 1, Nr. 3; S. 341-362.
34. Goffmann, Erving (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München.

35. Grosch, Harald/Leenen, Wolf Rainer (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn; S. 29-47.
36. Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkultureller Lehrens und Lernens. Saarbrücken.
37. Gudykunst, William/Hammer, Mitchell (1983): Basic Training design. In: Landis, Dan/Brislin, Richard (Hrsg.): Handbook of intercultural Training. Thousand Oaks; S. 118-154.
38. Hall, Edward T. (1976a): Beyond Culture. Garden City/ New York.
39. Hall, Edward T. (1976b): Die Sprache des Raumes. Düsseldorf.
40. Hall, Edward T. (1983): The Dance of Music: The other dimension of Time. Garden City/New York.
41. Hall, Edward T. /Reed Hall, Mildred (1990): Understanding cultural differences: Germans, French and Americans. Yarmouth.
42. Heider, Fritz (1977): Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart.
43. Hennecke, Angelika (2008): Brücke zwischen Interkultureller Kommunikation und Technik. In: interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, Bd. 9, Nr. 6; S. 73-94.
44. Hermeking, Marc (2001): Kulturen und Technik. Techniktransfer als Arbeitsfeld der Interkulturellen Kommunikation. Beispiele aus der arabischen, russischen und lateinamerikanischen Region. Münster/München/New York.
45. Heublin, Ulrich/Sommer, Dieter/Weitz, Brigitta (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium (= DAAD Dokumente und Materialien. Band 55). Bonn.
46. Hiller, Gundula Gwen (2011): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz - ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? In: Dreyer, Wilfried/Höbner, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen; S. 238-254.
47. Hiller, Gundula Gwen (2010a): Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen. In: Hiller, Gundula/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen Interkultureller Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden; S. 19-31.

48. Hiller, Gundula Gwen (2010b): „Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Hiller, Gundula/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen Interkultureller Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden; S. 35-56.
49. Hinderer, Henning (2012): Complexities of Intercultural Engineering across Organizations. In: *interculture journal*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, Bd. 11, Nr. 18; S. 47-58.  
[<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/29>; 13.08.2016].
50. Hochschuldidaktische Arbeitsstelle (2010): Kurzfassung: Formulierungshilfen für Modulhandbücher. Handreichung zur Verstärkung der Kompetenzorientierung.
51. Hofstede, Geert (1991): *Cultures and Organizations. Software of the mind*. London.
52. Hofstede, Geert (1997): *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München.
53. Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2. Auflage. Thousand Oaks CA.
54. Holzbrecher, Alfred (2004): *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin.
55. Hörning, Karl/Reuter, Julie (2004): *Doing Culture: Kultur als Praxis*. In: Hörning, Karl/Reuter, Julie (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verständnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld.
56. Jandt, Fred E. (2004): *An introduction to intercultural communication: identities in a global community*. Thousand Oaks.
57. Jonas, Klaus; Schmid Mast, Marianne (2007): Stereotyp und Vorurteil. In: Straub, Jürgen et al. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation. Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar; S. 69-75.
58. Kaiser, Arnim (2003) (Hrsg.): *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. München/ Unterschleißheim.
59. Kammhuber, Stefan (2000): *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden.

60. Kammhuber, Stefan (2007): Interkulturelles Lernen aus psychologischer Perspektive. Zur Qualitätssicherung interkultureller Trainings. In: Schmidt, Christopher/Neuen-dorff, Dagmar (Hrsg.): Sprache, Kultur und Zielgruppe. Bedingungsgrößen für die Kommunikationsgestaltung in der Wirtschaft. Wiesbaden; S: 9-26.
61. Kammhuber, Stefan (2010): Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Hiller, Gundula/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen Interkultureller Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden; S. 57-72.
62. Keding, Gesche (2008): Der falsche Wohnort... Zur Bedeutung von Macht und Struktur in der interkulturellen Begegnung. In: Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedrich (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbeck bei Hamburg; S. 336-467.
63. Keller, Eva (2015): Arbeiten in multinationalen Teams. In: hoch<sup>3</sup>. Zeitung der Technischen Universität Darmstadt, Jg. 11, Nr. 1; S. 4-5.
64. Kinast, Eva-Ulrike (2003): Evaluation interkultureller Trainings. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation (= Grundlagen und Praxisfelder. Band 1). Göttingen; S. 204-216.
65. Knapp, Karlfried (2003): Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: Bergemann, Niels/Sourisseaux, Andreas L. J. (Hrsg.): Interkulturelles Management. Berlin/Heidelberg; S. 109-136.
66. Knapp, Annelie (2010): Interkulturelle Kompetenz. Eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden; S. 81-100.
67. Knapp, Karlfried/Knapp-Potthoff, Annelie (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Bd. 1; S. 62-93.
68. Kolb, David (1984): Experimental learning: Experience as a source of learning & development. Upper Saddle River, NJ.
69. Ladmiral, Jean-René/Lipiansky, Edmond Marc (2000): Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt a. M.
70. Laroche, Lionel (2003): Managing cultural diversity in technical professions. Boston.

71. Leenen, Wolf Rainer/Groß, Andreas/Grosch, Harald (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen; S. 81-102.
72. Leenen, Wolf Rainer (2007): Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Straub, Jürgen et al. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation. Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder. Stuttgart/ Weimar; S. 773-784.
73. Leenen, Wolf Rainer/Groß, Andreas (2009): Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotenziale der Hochschule. In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel (= Ausbildung, Training und Beratung. Band 2). Berlin; S. 185-214.
74. Levine, Robert (2003): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München.
75. Lindsley, Sheryl/ Braithwaite, Charles (1996): "You should wear a mask": facework norms in cultural and intercultural conflict in maquiladoras. In: International Journal of Intercultural Relations, Bd. 20, Nr. 2; S. 199-225.  
[<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176796000028>; 16.07.2016].
76. Lysgaard, Sverre (1955): Adjustment in a foreign society. Norwegian Fulbright Grantees visiting the United States. In: International Social Science Bulletin, Jg.7; S. 45-51.
77. Mattl, Christine (2004): Zum Verständnis interkultureller interpersonaler Konflikte in der Mediation (unter besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse aus der empirischen kulturvergleichenden und interkulturellen Konfliktforschung). In: Mehta, Gerda/Rückert, Klaus (Hrsg.): Streiten Kulturen? Konzepte und Methoden einer kultursensitiven Mediation. Wien; S. 7-30.
78. Mayer, Claude-Hélène (2012): Promoting intercultural competences in Intercultural Engineering. In: interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, Bd. 11, Nr. 18; S. 17-29.  
[<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/29>; 13.08.2016].
79. Meißner, Barbara (2010): Von der Interkulturellen zu einer Transkulturellen Theaterpädagogik. Theoretische Auseinandersetzungen mit dem Kulturbegriff für die theaterpädagogische Praxis.  
[<http://www.echtesttheater.de/harter-tobak/wissenschaftliches.html>, 08.04.2013.]

80. Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen; S. 15-34.
81. Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden; S. 221-240.
82. Merten, Klaus (1977): Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse. Opladen.
83. Moore Griffin, Teresa (2008): Effective Intercultural Communication. In: Halverson, Claire/Tirmizi, Aqeel (Hrsg.): Effective Multicultural Teams: Theory and Practice (=Advances in Group Decision and Negotiation. Band 3). Dordrecht/ Heidelberg; S. 173-210.
84. Moosmüller, Alois (2004): Das Kulturkonzept in der interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert; S. 45-67.
85. Moosmüller, Alois (2006): Interkulturelle Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin (= Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation. Band 20). Münster; S. 13-49.
86. Müller, Andrea/Thomas, Alexander (1991): Interkulturelles Orientierungstraining für die USA. Übungsmaterial zur Vorbereitung auf ein Studium in den Vereinigten Staaten (= SSIP-Bulletin. Band 62). Saarbrücken; Fort Lauderdale.
87. Nazarkiewicz, Kirsten (2012): Frame management – Intercultural competence development through conduct of talk. Rahmenmanagement – Interkulturelle Kompetenzentwicklung durch Gesprächsführung. In: interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, Bd. 11, Nr. 18; S. 31-46.  
[<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/29>; 13.08.2016].
88. Nekula, Marek (2002): Kommunikationsführung in deutsch-tschechischen Firmen. In: Möller, Joachim/Nekula, Marek (Hrsg.): Wirtschaft und Kommunikation. Beiträge zu deutsch-tschechischen Wirtschaftsbeziehungen. München; S. 65–83.

89. Otten, Matthias (2010): Funktionen und Organisationsformen interkultureller Studienangebote. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld; S. 163-186.
90. Otten, Matthias/ Robertson-von Throta, Caroline (2009): Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation in der Hochschulbildung: Erfahrungen an der Universität Karlsruhe (TH). In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel (= Ausbildung, Training und Beratung. Band 2). Berlin; S. 245-274.
91. Pateau, Jacques (2006): Deutsch-französische Arbeitsgruppen. In: Nicklas, Hans/ Müller, Burkhard/Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt a. M.; S. 240- 248.
92. Pedersen, Paul (1988): A handbook for developing multicultural awareness. Alexandria.
93. Peirasch, Stephanie (2009): „Global Engineers“- Anforderungen an die Ausbildung von Ingenieuren – Der interdisziplinäre Studienschwerpunkt Technologie und Internationale Entwicklung an der TU Darmstadt. In: Bahl, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe-Erwartungen-Entwicklungsansätze. Bonn; S. 177-188.
94. Podsiadlowski, Astrid (2002): Multikulturelle Arbeitsgruppen. Eine differenzierte Betrachtung der Wirkung von Heterogenität in Arbeitsgruppen nach Untersuchungstyp und Form der Gruppenzusammensetzung. In: Sonderband *Interkulturelle Sozialpsychologie* der Zeitschrift für Sozialpsychologie, Jg. 33, Nr. 4; S. 241-259.
95. Rammert, Werner (2007): Technik-Handeln-Wissen. Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie Wiesbaden.
96. Rathje, Stefanie (2010): Training/Lehrtraining. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/ Nothnagel, Stefanie (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld; S. 215-240.
97. Rebensburg, Carolin (2007): Qualität interkultureller Trainings. Entwicklung eines integrativen Qualitätsmodells zur Explizierung individueller Qualitätsvorstellungen. Frankfurt a.M./London.
98. Rösch, Olga (2010): Das Lehrgebiet Interkulturelle Kommunikation für Studierende der nicht-geisteswissenschaftlichen Studiengänge an der TFH Wildau. In: Eß, Oliver (Hrsg.): Das Andere Lehren. Handbuch zur Lehre interkultureller Handlungskompetenz. München; S. 71-83.



99. Rothkegel, Anneley (2007): Kulturspezifische Technikkommunikation. In: Straub, Jürgen et al. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation. Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar; S. 604-613.
100. Rudolph, Tina (2014): Vorbereitung der Weiterbildung *Interkulturelle Kompetenz für MINT-Studierende* an der TU Darmstadt. Darmstadt. Praktikumsbericht im Modul C 1.5. Germanistische Sprachwissenschaft.
101. Schaeper, Hilde/Briedis, Kolja (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. Berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS Forschungsbericht (August 2004). Hannover.
102. Schaffer, Brain/Riordan, Christine (2003): A review of cross-cultural methodologies for organizational research; A best-practices approach. In: Organizational Research Methods, Bd. 6, Nr. 2; S. 169-215.
103. Scheitza, Alexander (2007): Interkulturelle Kompetenz. Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Frankfurt a. M./London, S. 91-119.
104. Schönhuth, Michael (2005): Glossar Kultur und Entwicklung. Trier.
105. Schroll-Machl, Sylvia/Novy, Ivan (2000): Perfekt geplant oder genial improvisiert? Kulturunterschiede in der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit. München/Mering.
106. Schulz von Thun, Friedemann (2011): Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
107. Schumann, Adelheid (2014): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Bielefeld.
108. Schütze, Anja: (2009): Interkulturelles Training. Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport. Frankfurt a.M.
109. Sen, Shamali (2008): Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis: Über die Möglichkeit der Theaterarbeit als Methode in der Interkulturellen Pädagogik. Inauguraldissertation Goethe-Universität Frankfurt a.M.
110. Simon-Hohm, Hildegard (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Nr. 2; S. 39-45.
111. Stahl, Günter (1998): Internationaler Einsatz von Führungskräften. München/ Wien.

112. Straub, Jürgen (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld; S. 31-98.
113. Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen; S. 377-424.
114. Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen; S. 107-135.
115. Thomas, Alexander (2003a): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen – Wissen – Ethik, Jg. 14, Nr. 1; S. 137-150.
116. Thomas, Alexander (2003b): Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation (= Grundlagen und Praxisfelder. Band 1). Göttingen; S. 44-59.
117. Thomas, Alexander/Utler, Astrid (2013): Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards. In: Genkova, Petia et al. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden; S. 41-58.
118. Thomas, Alexander/Hagemann, Katja/Stumpf, Siegfried (2003): Training interkultureller Kompetenz. In: Bergemann, Niels/Sourisseaux, Andreas L. J. (Hrsg.): Interkulturelles Management. Berlin/Heidelberg; S. 237-272.
119. Thomas, Alexander/ Stumpf, Siegfried (2003): Aspekte interkulturellen Führungsverhalten. In: Bergemann, Niels/ Sourisseaux, Andreas L. J. (Hrsg.): Interkulturelles Management. Berlin/ Heidelberg: Springer; S. 69-108.
120. TU Darmstadt (2016): Fortschrittsbericht 2015.  
[[http://www.tu-darmstadt.de/vorbeischaue/publikationen/fortschrittsbericht/fortschrittsberichtreader\\_7488.de.jsp](http://www.tu-darmstadt.de/vorbeischaue/publikationen/fortschrittsbericht/fortschrittsberichtreader_7488.de.jsp); 26.08.16]
121. Universität Bremen: Lehrveranstaltungen WS 15/16.  
[<http://www.uni-bremen.de/studium/lehrveranstaltungen/veranstaltungsverzeichnis.html>; 20.10.2016]
122. Utler, Astrid/ Thomas, Alexander (2010): Critical Incidents und Kulturstandards. In: Weidemann, Arne et al. (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld; S. 317-330.

123. Wächter, Bernd (2009). Intercultural dialogue on the University Campus. In: Bergan, Sjur/Testoueix, Jean-Phillipe (Hrsg.): Intercultural dialogue on campus. Strasbourg; S. 105–112.
124. Watzlawick, Paul et al. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
125. Weidemann, Arne; Nothnagel, Steffi (2010): Akteure. In: Weidemann, Arne et al. (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld; S. 123-162.
126. Weidemann, Arne (2010): Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In: Weidemann, Arne et al. (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld; S. 489-522.
127. Weidemann, Doris (2007a): Akkulturation und interkulturelles Lernen. In: Straub, Jürgen et al. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation. Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder. Stuttgart/ Weimar; S. 488-498.
128. Weidemann, Doris (2007b): Wissenschaft und Forschung. In: Straub, Jürgen et al. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation. Grundbegriffe-Theorien-Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar; S. 667-678.
129. Welsch, Wolfgang (2004): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/New York; S. 314-342.
130. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Interkulturelle Weiterbildung.  
[<http://www.uni-muenster.de/international/internationalisierung/weiterbildung/>; 20.10.2016].
131. Wirth, Ekkehard (2003): International orientierte Personalentwicklung. In: Bergemann, Niels/Sourisseaux, Andreas L. J. (Hrsg.): Interkulturelles Management. Berlin/ Heidelberg; S. 337-362.
132. Xue, Dongyan (2003): Zur Entwicklung eines kulturadäquaten Konzeptes für interkulturelle Trainings. Beispiel: interkulturelles Training für Chinesen zur Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Deutschen. Inauguraldissertation Universität Regensburg.
133. Zentrum für interkulturelle Kompetenz (ZIKK) der Technischen Universität Darmstadt: Veranstaltungsüberblick.  
[[http://www.interkulturelle-kompetenz.tu-darmstadt.de/kurse\\_zikk/kursevents\\_zikk/ueberblick.de.jsp](http://www.interkulturelle-kompetenz.tu-darmstadt.de/kurse_zikk/kursevents_zikk/ueberblick.de.jsp); 18.08.16].